

ANERKENDENDE DIDAKTIK

MASTERSPECIALE I LÆREPROCESSER

HELLE VILAIN DITLEV

Studienummer: 61.181

VEJLEDER: BIRTHE LUND

Antal anslag: 140.391

Forsideillustration: Nina Vilain

Indholdsfortegnelse

INDHOLDSFORTEGNELSE	2
ABSTRACT	6
ANERKENDEDE DIDAKTIK	8
INDLEDNING	8
Problemformulering.....	9
Problemfeltet	9
DET ANERKENDEDE LANDSKAB – EN BEGREBSLIG AFKLARING	10
Anerkendelsens rødder.....	11
Hegel og kommunikativ handlen.....	11
Aksel Honneths forståelse	12
Dialektisk relationsteori.	13
Kommunikation og anerkendelse	13
Afrunding.....	15
TEORETISK RETORIK	16
METODE.....	16
Metodiske refleksioner	16
De første overvejelser	17
Metodeovervejelser i forhold til interview	18
4D cycle-modellen.....	18
Transskriberingen.	18
PROJEKTETS ENDELIGE OPBYGNING	19
EMPIRIEN	20
Analyse af empirien.....	20
Den sammenhængende Børne-Ungespøil提高.	20
1. Opreids	21
Visionen.....	22
2. Opreids	23

Planen	23
3. oprids	25
Hvordan nås målet	25
Det økonomiske aspekt	26
De karismatiske ledere	26
Mesterlære, videndeling og det gode eksempel	27
Forældresamarbejdet	28
Konklusion	29
Magtens korridorer	29
Rummelig økonomi	30
Dannelse	31
Ressourcetænkning	31
DE BAGVEDLIGGENDE TEORIER OG TEORIAFKLARING	32
Anslag	33
DET VÆRDSÆTTENDE BAGLAND	35
Den systemiske forståelse	35
Hvad er et system?	37
Relationer	38
Symmetriske relationer	38
Komplementære relationer	38
Overskrift	39
Magten i relationen	40
Skismogenese	40
Emerkologi	41
En følelse i klemme ??	41
SPROGETS BETYDNING	42
Narrativer	43
Forstrukturer	43
Narrative former	44
Det konstruktionistiske selv	44
DOMÆNETEORIEN	45
Produktionens domæne	45
Forklaringens domæne	46
Æstetikens domæne	46
Refleksionen i domænerne	46
ISMER OG KONSTRUKTIONER	46
OVERSKRIFT – DET ANDET ANSLAG	47

ANERKENDEDE DIDAKTIK	48
Definition på Didaktik	48
DET ANERKENDEDE MENNESKE- OG VIDENSSYN	49
DET ANERKENDEDE LÆRINGSSYN.....	49
Læringsteori her eller senere?.....	Fejl! Bogmærke er ikke defineret.
Dannelsen.....	51
UNDERVISNINGENS PRAKSIS.....	52
Den didaktiske trekant	52
Modellens muligheder.....	53
Undervisningsformer og den didaktiske trekant.....	54
Undervisningens mål	54
Undervisningens indhold	55
Undervisningens dynamik	55
Læreren	57
Eleven	57
AFSLUTTENDE KOMMENTAR	58
SAMMENFATTENDE BETRAGTNINGER OG VURDERING	60
Psykologisk diktatur.....	60
Sårbarheden	61
De genererende tulipaner	62
De anerkendende udfordringer	63
PERSPEKTIVERING.....	63
LITTERATURLISTE.....	FEJL! BOGMÆRKE ER IKKE DEFINERET.
LITTERATURLISTE.....	64
BILAG NR. 1	FEJL! BOGMÆRKE ER IKKE DEFINERET.
Interviewguide - Den Sammenhængende Børne- Ungepolitik.....	Fejl! Bogmærke er ikke defineret.
BILAG NR. 2	FEJL! BOGMÆRKE ER IKKE DEFINERET.

Kondensering Fejl! Bogmærke er ikke defineret.
X Fejl! Bogmærke er ikke defineret.

BILAG NR. 3 FEJL! BOGMÆRKE ER IKKE DEFINERET.

Interview med X Fejl! Bogmærke er ikke defineret.

BILAG NR. 4 FEJL! BOGMÆRKE ER IKKE DEFINERET.

Interview med Y Fejl! Bogmærke er ikke defineret.

BILAG NR. 5 FEJL! BOGMÆRKE ER IKKE DEFINERET.

Interview med Z Fejl! Bogmærke er ikke defineret.

ABSTRACT

Appreciative Didactic

Normally we communicate using the language telling stories about what we are doing and thinking, and we create cohesion with no reflection upon the layers of meaning and the connotation of the words we are using.

But if it is, as told by theorists like for instance Gergen and Bruner, that we do get the reality we express, what does it then mean when a local authority choose to change the linguistic perspective to being aware of the pupil's resources and qualifications instead of focusing on their errors and mistakes – and if all employees are aware of what appreciation and an appreciative approach to teaching means - what appears then?

This is the starting point for this assignment, examining the following aspects:

Based on an analysis of a local authority policy called "The Coherent Child- and Youth Politics", I want to encircle the key issues Appreciation and Appreciative approach in relation to the context of the municipal school and evaluate the terms in a didactic perspective.

We often use the same words thinking that we, of course, are talking about the same thing, but the word *appreciative* has several different meanings – from Hegel to Cooperrider, and they do not use the word identically.

It can be about the context they are put in, or there may be a difference in the scientific position too. It is therefore interesting to pursue this recognition as to understanding the word and the following action.

Based on an analysis of interviews with three people from the management department of the local schools in a provincial city in Denmark, it will be determined what appreciative approach does mean in this school context, and the assignment is engrossed in a theoretic explanation of how the different theories cohere in an Appreciative Didactic.

In this assignment there are mainly two concerns which are displayed. The first one is whether an appreciative approach is a method or a fellow human way of acting. The other one is whether an appreciative approach will create another understanding of the term *didactic* -
The Appreciative Didactic.

In the systemic understanding, which is one of the underlying theories which the appreciative inquiry is based on, you see the human being as an autopoietic system who relates to his surrounding world, by ways of communications.

From this angle teaching will be the child's own performance, which changes the role of the teacher. But the learning appears in the *relation* and the *communication* with "the other". This will make these terms essential in the understanding of how teaching is planned and organized.

The above understanding and the core of the Appreciative Inquiry – the search for the miracles and the positive aspects of life – will be combined, and there might therefore arise a different didactical understanding.

Anerkendende didaktik

Indledning

Jeg sad en dag i et andet ærinde og læste Silkeborg Kommunes børne-ungepolitik kaldet *Den Sammenhængende Børne- Ungepolitik*. Det var spændende og opløftende læsning, men alligevel sad jeg efterfølgende og kunne ikke få begreberne og ideologierne til at hænge sammen med min egen forforståelse. På den ene side slår kommunen en linie an, som jeg er meget enig i, men samtidig lå den tanke i baghovedet, at det her, det kan man ikke.

I visionen hedder det bl.a.: *At alle børn og unge har ret til at opleve livsglæde og blive anerkendt, som dem de er. At de har ret til at udvikle sig til livsduelige mennesker i fællesskaber, der er båret af gensidig respekt for forskellighed, samt ret til at have indflydelse og blive hørt.*

Den Sammenhængende Børne- Ungepolitik (herefter B&U Politik) bygger derfor på *demokratiske værdier, og anerkendelse og en anerkendende tilgang i arbejdet med alle børn og unge er nøglebegreber.*

Senere står der i værdigrundlaget: *Udgangspunktet for et godt og sundt børne- ungeliv indebærer respekt for og anerkendelse af, at børn og unge i fællesskaber er forskellige, samt at børn og unge skal opleve at blive udfordret både fagligt og socialt.*

Jeg finder helt klart kommunens tanker visionære, men mit første dilemma er, at en anerkendende tilgang for mig ikke blot er en metodik, men en medmenneskelig forholdemåde, som knytter an til ens menneskesyn.

Til det kan man videre læse: *Ansatte, som arbejder med børn og unge, er forpligtede på at samarbejde om opgaven med egne fagkolleger og tværfagligt og forpligtede på at søge relevant viden og sparring.*

Kan man ”presse” det ned over hovedet på alle medarbejdere?

Der findes masser af fantastiske skrifter og teorier, som gerne vil tage vare på børn og unges dannelse og læreprocesser, men en for mig specifik teoretisk tilgang faciliteret i en hel kommune, har jeg ikke tidligere mødt. Det virker interessant.

Men på den anden side er det måske alligevel ikke så overraskende med et sådant udspil, for i en globaliseret og multikulturel tid med Muhammedkriser, kan der være god grund til at fokusere på, at vi danskere er forskellige, og at det måske er en vigtig evne at lære vore børn og unge. Som en krølle til dette giver den indiske antropolog Gopal Kusum, som i 2001-02 foretog feltstudier i Danmark, udtryk for, at vi danskere ikke er specielt gode til

at tænke lighed sammen med forskellighed, og peger på med reference til udlændingebatten, at det forudsætter *enshed*, hvis vi skal kunne tænke lighed,¹ hvilket er et andet interessant perspektiv, for hvad betyder det for den voksnes evne til at anerkende alle børn?

*Anerkendelse er psykologisk ilt*², mener Linder og Mortensen, så derfor plæderer de for, at det er på høje tid, at vi tør sætte denne faktor på den pædagogiske dagsorden, for positive mennesker er mere lydhøre og åbne overfor omverden.

Siden jeg er begyndt at fokusere på ordet anerkendelse, har jeg lagt mærke til, at det bruges flittigt i mange sammenhænge af såvel medier, som pædagogiske professioner og helt ”almindelige mennesker”.

Derfor er Silkeborg Kommune måske bare med på tidens trend. Men det gør det ikke mindre interessant, for hvilken forståelse af begreberne anerkendelse og anerkendende tilgang ligger der bag de i kommunen formulerede visioner, og hvilke udfordringer vil det give den enkelte underviser, når hun ud fra at anerkende og have en anerkendende tilgang til sine elever, skal tænke, planlægge afvikle og evaluere sin undervisning.

Derfor ønsker jeg at arbejde med følgende problemformulering:

Problemformulering

Ud fra en analyse af tankerne bag en kommunes Sammenhængende Børne-unge Politik, vil jeg indkredse og tematisere noglebegreberne *anerkendelse* og *anerkendende tilgang* i relation til en skolekontekst, samt vurdere begreberne i et didaktisk perspektiv.

Problemfeltet

Flere teoretikere som f.eks. Bruner og Gergen giver udtryk for, at vi skaber virkeligheden i sproget - eller mere præcist i vores sproglige handlinger. Det er i og for sig simpelt at forstå, i den forstand at der ingen ”svære” ord er. Til gengæld forekommer det at være yderst komplekst, hvis man ønsker, at udvide forståelsen og undersøge konsekvenserne af budskabet.

Oftest tænker vi ”hverdagsdanskere” ikke over, hvilke ord vi bruger, de kommer ganske ubevidst af sig selv, og synes at ledsage og forklare vores handlinger, men bruger man i stedet, som Gergen gør, vendingen en *sproglig handling*, udvides forståelsen, idet handlingen allerede er startet *i sproget* og er en *del af*, og ikke blot et ledsagende fænomen.

¹ Her cit. s. 40 i Pedersen

² S.17 i Linder og Mortensen

Men ord og spørgsmål inviterer til forskellige handlinger – de åbner for nogle og lukker for andre, siger Lang, og det er jo interessant, for hvilke konsekvenser har det?

Min første intention var, at jeg ville undersøge implementeringen, men det har vist sig, at B&U politikken, først er vedtaget i oktober 2007, så derfor er arbejdet først langsomt gået i gang. Men det ændrer ikke ved de grundlæggende spørgsmål, men blot ved metoden at arbejde på.

I stedet vil jeg undersøge de tanker og intentioner, som ligger bag ved arbejdet med udformningen, og i relation til min problemformulering, vil jeg derfor have fokus på, hvilken betydning nøgleordene *anerkendelse* og *anerkendende tilgang* gives, samt hvorvidt, der er kongruens mellem de ideer, der kommunikeres og ordenes konnotationer. Hvordan spiller den hverdagsagtige forståelse af anerkendelse sammen med den videnskabeligt forankrede?

Men jeg vil også i den udstrækning det er mig muligt, prøve at afdække nogle af de udfordringer, der er, når man generelt ønsker at skabe forandringer i en skolekontekst. Her tænker jeg på mønstre, vaner og de tidligere omtalte strukturer – sproglige som bureaukratiske, som kan forventes at stille sig på tværs.

Det leder mig hen til spørgsmålet om, hvorvidt man kan anerkende, at børn og unge i fællesskaber er forskellige, uden at det kommer til at påvirke ens didaktik. Her tænker jeg bl.a. på, det førømtalte citat, samt på en holdning jeg har mødt hos flere undervisere, som giver udtryk for, at *man jo skal have alle elever med* ³, underforstået, at de skal lære det samme og på den samme måde. Er det mon stadig realistisk og ønskeligt?

Endelig er jeg optaget af, hvornår teorier blot er metoder, og hvornår man snarere kan tale om menneskesyn eller medmenneskelige forholdemåder. Er der forskel, og har det overhovedet nogen betydning, om der er en difference eller ej?

Det anerkendende landskab – en begrebslig afklaring

Den tilgang til begrebet anerkendelse, som jeg tidligere har stiftet bekendtskab med, og som influerer på min forforståelse, udspringer af den nyere primært amerikanske teori *Appreciative Inquiry*, som i sin oprindelse er udviklet til organisationer, men igennem det seneste årti er blevet meget brugt i også pædagogisk regi.

Når man læser litteratur, der omhandler *Appreciative Inquiry* (herefter AI) eller de danske oversættelser *Anerkendende* eller *Værdsættende samtaler*, går det igen, at hverdagseksemplet har en central placering, hvilket er atypisk i videnskabelig litteratur, og får det til at fremstå lidt pixibogsagtige.

De indeholder også en række populistiske stereotyper, så derfor kan det være nærliggende at stemple AI som uvidenskabelig. Men bevæger man sig ind i dette anerkendende univers,

³ Her refererer jeg til en undersøgelse, jeg har været med til at lave ang. talentklasser i Nordjylland.

vil man også kunne anlægge den synsvinkel, at AI er en syntese af flere videnskabelige retninger og teoretikere.

Nu har forforståelser det af gode grunde med at begrænse udsynet, og da det jo langt fra er sikkert, at den forståelse, som er skrevet ind i B&U politikken, matcher min forståelse, finder jeg det hensigtsmæssigt, inden jeg går videre, at få foldet begrebet ud. Det vil jeg gøre ved at undersøge, hvilke andre teoretikere, der siger noget om anerkendelse.

Anerkendelsens rødder

Som jeg skrev tidligere bærer ordet *anerkendelse* præg af, at være et at tidens hurra-ord, og man kan let få den fornemmelse, at det nærmest mantraagtigt bruges til at løse nutidens udfordringer såvel i pædagogisk som organisatorisk regi.

Men fænomenet er gammelt og repræsenterer flere betydninger, som jeg vil komme nærmere ind på i dette afsnit.

Ifølge ordbog over det Danske Sprog betyder verbet at anerkende, at man *erkender*, noget som sandt og gyldigt - at man indrømmer sandhedsværdien. I at *anerkende* ligger også den handling, at man rent faktisk ytrer sig, bifalder og roser det, som man anerkender som godt.

Verbalsubstantivet anerkendelse har de samme betydninger som verbet – det er en bekræftelse, ros og påskønnelse.

Ordet dækker ikke blot denne hverdagsforståelse, men har også en forankring og nuancering indenfor såvel en pædagogisk, psykologisk som filosofisk forståelse, hvilket jeg vil komme nærmere ind på her.

Hegel og kommunikativ handlen

Gorm Hansbøl⁴ giver udtryk for, at det var Hegel, der tilbage til 1807 i *Åndens fænomenologi*, bragte begrebet til verden. For Hegel er anerkendelse et etisk begreb, der udspiller sig i det fælles liv, som han identificerer på 3 niveauer (fig.1). Det er primært en analytisk skelnen, han foretager sig for at kunne isolere forskellige facetter af fænomenet:

Figur 1 Hegel

1. Familien	2. Det civile samfund og markedet	3. Nationalstaten
Samfundets grundstamme. Her konstitueres anerkendelsen først og fremmest gennem kærligheden imellem medlemmerne, som er <i>Anerkendelsens enhed</i> .	Upersonlige former for anerkendelse. Institutioner/korporationer spiller en etisk og medierende rolle – som kærligheden i familien - i forhold til de uligheder, som er i samfundet.	Staten sikrer det 2. niveauets retsforhold. Der findes kun nationale etiske regler og ikke et internationalt VI. Det vil etisk kun blive et "burde". (p.g.a. interesseforskelle)

⁴ Hansbøl s.77

Hegel har såvel en historisk, som en interpersonel forståelse af anerkendelsesprocesser med fokus på relationen til den anden. Det er den sidstnævnte, jeg vil koncentrere mig om.

Vores identitet dannes i relation til den anden, og det er kun, hvis vi er i stand til ikke at dominere den anden, at der er mulighed for gensidig anerkendelse:

Begrebet om anerkendelse transformerer det moderne koncept om subjektivitet til en etisk intersubjektivitet, der forudsætter frihedens aktualisering i verden⁵.

Dette udvider begrebet anerkendelse til en *accept* og *respekt* for den andens identitet, samt *ret* til at være forskellig fra jeget. Ifølge Hegel giver det kun mening at tale om det fælles *Vi*, hvis man er sig denne forskellighed bevidst.

Aksel Honneths forståelse

Honneth, som er nutidig, bygger sin forståelse af anerkendelse på en kombination af Habermas og Hegel. Han tilføjer den kommunikative handlen en social forståelse, idet han påpeger, at vores moralske følelser skal ses i relation til vores kulturelle oplevelse af den sociale anerkendelse. Det er den, som udgør kernen i vores identitetsforståelse. Det er gennem vores opvækst vi udvikler en social identitet og lærer at forstå os selv som lige-værdige og lige berettigede medlemmer af den kultur, vi vokser op i.

Føler vi os ikke anerkendte, udvikler vi i stedet en negativ identitetsopfattelse, som kommer til udtryk i relationen til den anden og til samfundet.

Honneth tager afsæt i Hegels 3 niveauer for at skelne mellem forskellige former for social anerkendelse og den betydning, som såvel en positiv som en negativ læring har for den enkeltes identitetsdannelse.(jf fig.2)

Figur 2 Honneth⁶

1. niveau <i>Familien</i>	2. niveau <i>Det civile samfund og marked</i>	3. niveau <i>Staten</i>
En positiv følelsesmæssig kontakt i intime sociale relationer som kærlighed og venskab giver <i>selvtillid</i> Den negative konsekvens er <i>Følelsen af overgreb</i>	Erfaring og retslig anerkendelse af individet som moralsk tilregnelig fører til <i>selvagtelse</i> . En negativ oplevelse fører til <i>følelsen af retsløshed og lovløshed</i>	En social værdsættelse af individuelle præstationer og evner, udtrykt som solidaritet, fører til <i>selvværd</i> Den negative værdsættelse opleves som <i>misagtelse</i> .

I Honneths forståelse kobler han anerkendelsens betydning til de konsekvenser, det medfører, hvis man ikke oplever sig anerkendt, og de er så omfattende, at Honneth kalder dem patologiske.

⁵ s.80 Handsbøl

⁶ Ifølge s. 83-84 i Hansbøl

Dialektisk relationsteori.

Ud fra Hegels teori har man indenfor den psykologiske diskurs i Norge udviklet en dialektisk relationsteori, som bygger på anerkendelse.

- *Hvor erkendelse drejer sig om, hvordan man bliver kendt med det, som er, drejer anerkendelse sig om at stå ved erkendelsen af det, som er nært, dvs. være loyal overfor den andens oplevelse, siger den norske psykolog Berit Bae⁷*

I denne forståelse ses selvet som en relation – et netværk, som er i et gensidigt afhængighedsforhold til andre. Bae pointerer, at det kan være misvisende at tale om anerkendende kommunikation, forstået som en metode, som man anvender instrumentelt til at opnå bestemte mål, idet *anerkendelse er et mål i sig selv og ikke et middel*.⁸

Dette uddyber Juul og Jensen med at anerkendende kommunikation ikke er en kommunikationsteknik, men en samtaleform, som afhænger af den voksnes evner og *vilje til at forholde sig åbent, sensitivt og inkluderende i barnets indre liv og selvforståelse*⁹

Kommunikation og anerkendelse

Jeg vil slutte denne indledende gennemgang af forskellige anerkendende positioner af med **Appreciative Inquiry**, som kan være vanskeligt at oversætte til dansk, fordi vi ikke har de ord, der helt dækker alle nuancerne. *Appreciative* betyder at værdsætte, anerkende eller påskønne noget, men ydermere ligger der også det i ordet, at man indser noget, som derefter stiger i værdi. *Inquiry* dækker over at udspørge, udforske og undre sig. På dansk bruges oftest enten *anerkendende* eller *værdsættende kommunikation*, hvilket ikke dækker over den nysgerrige spørgen og undren, som er en del af den anerkendende måde at være på.

Livet er et mysterium – det er en af grundantagelserne i Appreciative Inquiry, og netop et mysterium får os til at undre os og stille de gode spørgsmål. ”*The sense of wonder, that is our sixth sense. And it is the natural*”¹⁰

Selv siger Cooperrider¹¹ at *AI is about the co-evolutionary search for the best in people....in it's broadest focus, it involves systematic discovery of what gives "life" to a living system.*

Tager man udgangspunkt i et problem (en mangeltilstand), vil man udvikle et tilsvarende ord-forråd, hvorimod det modsatte også gør sig gældende. Derfor vil sociale fællesskaber udvikle sig i den retning, som de dominerende mentale forestillingsbilleder om fællesskabets fremtid peger i¹². Så i stedet for at fokusere på problemet, fokuserer man på drømmen om, hvordan det kunne være. Dette kaldes det Heliotropiske princip.

Selvom Cooperrider tager udgangspunkt i de positive historier pointer han: *I'm not advocating mindless happy talk. AI is a complex science designed to make things better. We can't ignore problems – we just need to approach them from the other side.*¹³

⁷ Her cit.s.87 i Hansbøl

⁸ Ibid s.88

⁹ Ibid s. 88

¹⁰ s.1 Lawrence in Cooperrider.

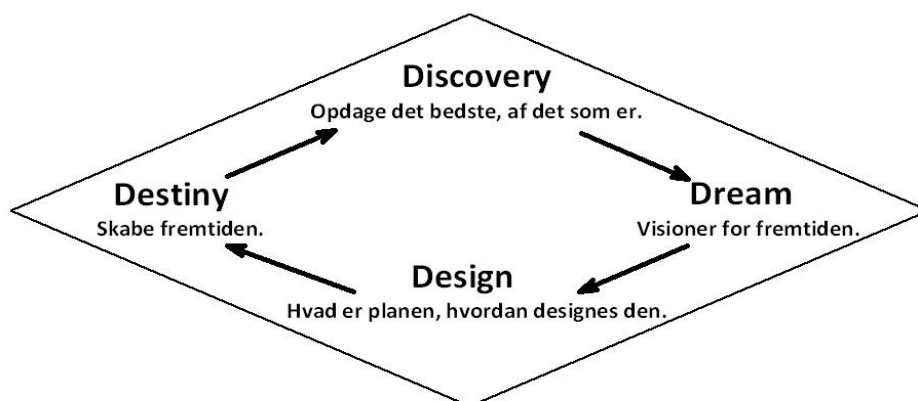
¹¹ s..1 in Cooperrider and Whitney

¹² s.6 Gergen, citeret. Molly Søholm,

¹³ S.9 Cooperrider and Whitney

Cooperrider har udviklet en model, en cyklus, som de gode spørgsmål udgår fra, og som han kalder 4 D-modellen, inspireret af de grundlæggende fire ord, som begynder med D.

Figur 3 4 D - cycle modellen



Ud over 4 D modellen, bygger AI på 5 grundprincipper, som jeg vil medtage i denne begrebslige afklaring, fordi de alle refererer til sproglige handlinger, og derfor kan være relevante i relation til dette speciales problemstilling.

1. Det konstruktionistiske princip

Den måde, vi erkender verden og skaber mening på, er vigtig, for den vil have indvirkning på vores handlinger, beslutninger og vores måde at møde andre mennesker. De forventninger vi har til noget, har det med at generere den virkelighed, vi bliver en del af – *a generative theory*.

2. Princippet om samtidighed

På dansk har vi den vending, der hedder: *som du råber i skoven, får du svar*, og dette er essensen af samtidighedsprincippet. I samtidighedsprincippet er tanken, at forandringen begynder i det øjeblik, du spørger ind til noget. Det er en myte at tro: *first we do an analysis, and then we decide on change*. *Inquiry is intervention*¹⁴.

Men i samtidigheden ligger, der hele den sproglige handling, også den non verbale, så også en adfærdsændring vil kunne fremkalde en forandring.

¹⁴ S.18 i Cooperider og Whitney

3. Det poetiske princip

Det poetiske princip leder tankerne over på litteraturen. På samme måde, som et digt eller en fortælling har flere lag og kan tolkes på flere måder, er vores egen historie konstant i færd med at blive skrevet, omskrevet, læst eller fortolket, og som i enhver anden litterær genre har vi nogle virkemidler, som vi vælger afhængig af hvad vi ønsker at fortælle.

4. Forventningsprincippet

Man kalder det også for samtidighedsprincippet, den selvopfyldende profeti, eller det heliotropiske princip. På samme måde som solsikken altid vender hovedet efter solen, vil et menneske eller en organisation automatisk have en tendens til at vokse i den retning som dens selvforståelser og forestillinger om dens fremtid peger i.¹⁵ Når vi handler ud fra en forventning, bevæger vi os i den retning, vi forventer

Det heliotropiske princip påstand om, at positive forestillingsbilleder fører til positive handlinger, kan der ifølge Stavros og Torres findes understøttelse for i en lang række kognitionspsykologisk forskning (Placebo og Pygmalion eller Rosenthal-effekten, som de mest kendte og dokumenterede eksempler.)

5. Positivitetsprincippet

Dette princip gennemsyrrer de fire andre, og drejer sig om, at jo mere vi er i stand til at visualisere vores liv i en positiv retning, jo lettere vil det være, at bevæge os i den retning.

Der foruden har Stavros og Torres¹⁶ indført et 6. princip, som de kalder:

Bevidsthedsprincippet.

Det drejer sig om reflektiv selvbevidsthed, som de ser som evnen til at træde et skridt tilbage, og se såvel sig selv i relation til andre, samt de andre principper i relation til det.

Jeg er helt enig med dem i, at refleksion og evnen til at træde et skridt til siden er en nødvendighed, men jeg mener ikke, det rangerer på lige fod med de øvrige principper, hvilket jeg teoretisk vil uddybe senere ved hjælp af domæneteorien.

Afrunding

Det fremgår tydeligt af denne præsentation af forskellige forståelser af anerkendelse, at det hverken er ligegyldigt hvilken teoretisk retning man italesætter ud fra, hvilken historisk kontekst teorien tager sit afsæt i eller hvilket ærinde, den pågældende teori ønsker at sige noget om.

Det etiske princip går igen hos alle de valgte teoretikere, selvom det ikke umiddelbart fremgår af de citater, jeg har taget med af Cooperrider. Derfor er det umiddelbart svært at få øje på, at anerkendelse udelukkende kan bruges som en metode, men spørgsmålet må nødvendigvis fortsat stå åbent.

Jeg vil med dette i bagagen fortsætte mine teoretiske og metodiske overvejelser.

¹⁵ Storch og Molly Søholm

¹⁶ S. S Stavros og Torres

Teoretisk retorik

Da jeg i sin tid blev introduceret til den akademiske opgave, lærte jeg vigtigheden af ikke at være eklektisk. Det blev sammenlignet med, at man ville have forskellige computerstyresystemer som f.eks. Mac. og dos- systemer til at korrespondere.

Jeg kom med faglige rødder indenfor danskfaget, og her findes begreber som *intertekstualisering* og *plankning*, som refererer til, at tekster taler sammen og bygger ovenpå hinanden. Så udgangspunktet undrede mig.

I min optik var det derimod nok så vigtigt at være sig bevidst, hvor ens eget videnskabs-teoretiske ståsted er – eller hvilket styresystem, for nu at blive i den terminologi, der er bestemmende for, hvordan teorierne læses og forstås.

I dag ser jeg det eklektiske fænomen, som en naturvidenskabelig/ positivistisk tradition – én stemme og én måde at forholde sig på blandt mange – og desuden er de fleste styresystemer i dag kompatible.

Derfor vil der i dette speciale være forskellige teoretikere repræsenteret, som ikke nødvendigvis skriver sig ind i de samme videnskabelige forståelser, men de vil alle blive udsat for min personlige vinkel, som er hermeneutisk med en fænomenologisk drejning. Den er også systemisk forankret primært i Bateson og Maturana, med en deraf følgende interesse for socialkonstruktivistiske og konstruktionistiske konstruktioner og fokus på strukturer.

Men som nævnt er jeg også fænomenologisk inspireret, hvilket i denne sammenhæng vil komme til udtryk på den måde, at jeg ønsker at undersøge fænomenerne *anerkendelse* og en *anerkendende tilgang* for at blive klogere på, hvordan man kan forstå, at de bliver nøglebegreber i en kommunal politik. Jeg kan derfor af gode grunde ikke vide, hvor arbejdet bringer mig hen, men jeg vil i stedet gøre rede for mine teoretiske dispositioner i relation til de temaer, som jeg ønsker at uddybe undervejs i specialet.

Metode

Metodiske refleksioner

Jeg har tidligere været inde på betydningen af de *sproglige handlinger*, hvilket har givet anledning til nogle refleksioner i relation til dette speciale, for bliver jeg i denne tænkning, må jeg nødvendigvis se denne fremstilling som en handling i sproget, og ikke alene som en tankehandling, og jeg må desuden forholde mig til, at de spørgsmål, som jeg vil forfølge, med Langs ord vil åbne for nogle døre og lukke for nogle andre.

Jeg har en intention om at finde ind til en kerne eller en nerve i det anerkendende fænomen, så derfor vil jeg i min tilgang til emnet forsøge mig med en anerkendende tilgang i det omfang, det er muligt inden for rammerne af en akademisk opgave, men med tanke for, hvad der tjener min historie bedst, og hvordan jeg giver den, den vinkel der fremmer flest aspekter,

Jeg har lagt mærke til, at det poetiske princip i den anerkendende litteratur ofte praktiseres qua små læresætninger og kloge ord¹⁷. Hvorfor de er der, er der ingen forklaringer på, men de gør noget – om det er fordi de retrospektivt minder mig lidt om min barndoms poesibog, eller støtter tanken i en bestemt retning vil jeg lade komme an på en prøve: Jeg vil kopiere ideen og anvende små sentenser med relation til indholdet i forbindelse med mine overskrifter.

De første overvejelser

Ud fra de teoretiske forståelser, som jeg tidligere har været inde på, er *anerkendelse* et fænomen, som befinder sig i kommunikationen og relationen mellem mennesker, hvilket inviterer til kvalitativt, at undersøge de historier og relationer, der optræder i feltet. Når jeg bruger vendingen *historie*, vil jeg gøre det ud fra en konstruktionistisk terminologi, dvs. den fremstilling og handling i sproget, som individet bruger til at skabe sammenhæng og mening i relation til sig selv og andre (frit efter Bruner og Gergen)

Nu forholder det sig sådan, at B&U- politikken først blev vedtaget i december 2007, så derfor er den først i den implementerende fase, hvilket indskrænker feltet, men det er fortsat interessant, at finde ud af hvilke intentioner og visioner, der ligger bag, og hvilke tanker der er for faciliteringen.

Men det vil ændre på de niveauer, hvor anerkendelsen udspiller sig. Ålvik¹⁸ opererer med to niveauer i forbindelse med forandringsprocesser: et formulerende og et realiserende niveau, hvor han siger, at der ofte bliver et *skille mellom det som er blitt kalt formuleringsarenaen, der alle beslutninge treffes og realiseringsarenaen, der beslutningene ventes å bli virkeliggjort*.

Det vil derfor være et perspektiv, jeg vil have mig for øje.

B&U- politikken er udarbejdet af et udvalg på omkring 10 personer fra forskellige forvaltninger og områder i kommunen. Da jeg i dette speciale vil indskrænke mig til skoledelen, finder jeg det relevant at interessere mig for de repræsentanter fra denne afdeling, som har været med til at udtænke denne politik.

Der er tre og de er alle ledere for hver deres afdeling (pæd. leder og udviklingskonsulent i skoleforvaltningen, ledende skolepsykolog i PPR og leder og konsulent for SFO) og derfor ansvarlige aktører i forandringsprocessen. Derfor finder jeg det nærliggende at interviewe dem for at høre deres version af historien.

Min intention med disse interviews er at undersøge, hvilke intentioner og visioner, der ligger bag, samt hvilken forankring nøglebegreberne *anerkendelse* og *anerkende tilgang* har i B&U- politikken, med henblik på at kunne indkredse de tematikker, som vil være relevante i forhold til det, som jeg vil kalde en *anerkendende didaktik*.

¹⁷ F.eks. Linder og Mortensen, Løw, Holmgren, Lyng

¹⁸ S.49 I Ålvik

Metodeovervejelser i forhold til interview

Vejen bliver til, mens du går den
kinesisk ordsprog

Et er at have en plan, som man gerne vil forfølge, noget andet er det realistiske aspekt i det. Her tænker jeg på at skulle involvere andre mennesker i ens eget private projekt på frivillig basis. Derfor synes jeg, det fordrer en ydmyg position, når et mennesker vil dele sine tanker og tid med mig og interessere sig for det, som jeg er optaget af.

Derfor har jeg gerne villet lave et interviewdesign, som i så vid udstrækning som muligt giver plads til de interviewedes egne historier. Da nu nøgleordene er anerkendelse, synes jeg, det har været nærliggende at hente inspirationen hos Cooperrider og hans 4 D model, (jv. fig. 3).

Selvom den i sin grundform er udtænkt til organisationer, har ideen og progressionen også fundet vej til pædagogisk litteratur¹⁹. Det der bl.a. kvalificerer denne model er, at den skriver sig ind i den anerkendende ressourcetænkning, at den er processuel, hvilket placerer interviewene i en fremadrettet og medskabende position og ikke mindst, at faserne repræsenterer nogle af de spørgsmålstyper, jeg på forhånd havde overvejet. Jeg har ændret en smule i konstruktionen, men uden at ændre på ideen:

4D cycle-modellen

1. I min model²⁰ dækker *opdagelsen* (discovery) det historiske aspekt, f.eks. hvilke begrundelser, der har ligget til grund for at udvikle B&U- politikken.
2. *Drømmen* (dream) er en præcisering af visionen – en slags begrebsafklaring. Hvad har en særlig betydning i B&U, og hvilken forståelse ligger der bagved nøglebegreberne *anerkendende* og en *anerkendende tilgang*?
3. I Designet eller *planen*, spørger jeg hypotetisk ind til det tidspunkt, hvor B&U-politikken er implementeret, og til hvad det da er, der er sket, som er særlig væsentligt.
4. Endelig er der det fjerde D - Destiny eller *forandringen*, som fokuserer på de udfordringer, der har været inden målet blev nået – f.eks. hvilke krav, det har stillet til de implicerede aktører i forhold til at handle anderledes, end de gør i dag.²¹

Transskriberingen.

Det kan være en god øvelse at skulle bevæge sig mellem en talesprogs- og en skriftlig kontekst, for det er overraskende, så stor forskel der er i de sproglige konstruktioner og regelsæt, og hvor ubesværet den menneskelige evne er til at falde ind og afkode den igangværende kommunikation. Men når man blander dem, bliver det svært.

¹⁹ F.eks. Stavros og Torres,

²⁰ s. 54 inspireret af Carsten Hornstrup og Jesper Loehr – Petersen

²¹ Den færdige interviewguide er vedlagt som bilag nr. 1.

Interviewene er blevet optaget som lydfiler, hvilket har givet mig muligheden for at afspille dem på computeren, og lade den mundtlige fremstilling danne grundlaget for analysen, men det er en udfordring, fordi der ikke kun bliver fokus på indholdet, men også på ”støvet” i interviewet. Jeg har derfor valgt at transskribere dem, men der er, som Kvale skriver²² en masse metodiske og teoretiske problemer forbundet med transskriptioner, fordi indholdsrig mundtlig kommunikation kan komme til at minde om sort snak.

Da det primært er indholdet af samtalerne jeg vil fokusere på, har jeg ladet alle fyldord og hjælpesætninger falde ud, men ikke lavet om på ordstillingen.

Efter transskriberingen vil jeg foretage en kondensering omkring de 4 hovedtemaer, som interviewene er bygget op omkring, med henblik på at kunne få et skematisk overblik over de involverede holdninger. Jeg vil forstå kondenseringen som en slags indledende analyse, idet jeg her foretager de første valg.

Jeg vil i min analyse gå ud fra en anerkendende vinkel i forhold til de interviewedes historier, og fokusere på de tematikker, der præsenteres, de bagvedliggende teoretiske forståelser, samt de udfordringer, der måtte være i det.

Det bringer mig nu frem:

Projektets endelige opbygning

Enhver sandhed er udspændt mellem to løgne
Peter Høegh

Jeg vil i de følgende afsnit beskæftige mig med empirien og en analyse af den.

Dernæst vil jeg begrunde mine teoretiske overvejelser ud fra af empirien, samt lave et anslag til de teoretiske afsnit.

Derefter vil der være nok et anslag – en overgang til den didaktiske del, som bl.a. vil indeholde et afsnit om dannelse, menneske-, videns- og læringssyn ud fra et anerkendende perspektiv, inden jeg vil samle trådene til et billede af en anerkendende didaktik.

Specialet vil slutte af med en række konklusioner, vurdering, samt perspektivering.

²² S. 163 i Kvale

Empirien

*Bag ethvert problem, skjuler der sig en frustreret drøm
Peter Lang*

De kommende afsnit vil være en bearbejdning af mine interviews, med henblik på at indkredse vigtige tematikker samt begrebsafklare det anerkendende fænomen.

Det første skridt er en sammenskrivning af kondenseringen, som primært skal tjene det formål at finde frem til det, de interviewede ser som betydningsfuldt i B&U- politikken. Disse holdninger vil jeg lade korrespondere med dels de teoretikere, som jeg personligt finder banebrydende indenfor den systemiske og anerkendende forståelse og dels de teoretikere eller teoretiske synspunkter, som de interviewede eventuelt nævner, som understøttende deres forståelse.

Analyse af empirien

Den sammenhængende Børne- Ungepolitik.

At man i Silkeborg har en sammenhængende Børne-Ungepolitik er ikke et særsyn, det er faktisk et lovkrav.

Nogle af de krav, der politisk har været til arbejdet har bl.a. været, at B&U- politikken har skullet være *sammenhængende*:

De politiske bevæggrunde har været at få etableret et tilbud, der er tværsektorielt, der prøver at skabe et sikkerhedsnet under de børn, som har særligt behov, både af den ene og den anden karakter, og det har været en intention at rydde op i de mange forskellige politikker (f.eks. truede børn - børne- sundheds- flygtninge – indvandrerpolitikker) og erstatte den af én lov, som er gældende for alle børn og unge. Men selvom de børn, der har særlige behov fylder meget specielt i det ene interview, bliver det slået fast:

- *Vi har ikke slagser af børn, vi har kun en slags børn, og det er børn – slut med det!*
-

Men når det ofte dukker i samtalen, er det fordi, et andet markant krav til kommunerne har været, at de har skullet beskrive deres indsats over for børn med særlige behov, samt at denne har skullet være i niveauer, der tydeligt markerer, hvordan man går fra et niveau til et andet – og hvem der har været målgrupperne for de forskellige indsatser.

- *Men vi vil ikke have, at børn kvalificerer sig til at modtage en særlig ydelse i kraft af, at vi definerer, de mangler, de har*
-

Derfor har man lavet øvelsen med kikkerten, vendt den om og spørger: *Hvordan skruer vi i stedet op for varmen for disse børn?*

En af de interviewede ser udviklingen som en proces, som har været i gang gennem de sidste knap to årtier. Måske udsprunget af undersøgelsen ”Risikobørn, hvem er de”, som Per Schultz Jørgensen lavede i begyndelsen af 90’erne: *Den har, opfatter jeg, været skelsættende i alle kommunale forvaltninger*. Ud over at sætte procenter på antallet af truede børn, satte den også fokus på, at der manglede koordination af indsatsen:

- *Der manglede ikke vilje til at arbejde tværfagligt, alle snakkede om det og ville gerne, men lige hvordan, havde man ikke løst tilfredsstillende. Så man begyndte dengang at ændre på måden vi taler om det, og her kommer servicetænkningen ind, hvor det offentlige lærte af politikerne, at vi altså er et serviceorgan for borgerne*

Siden har man gået mange små skridt, således *at tiden pludselig er blevet moden til.. at vi vender paradigmet om, fra at snakke om børn i kategorier til at snakke om, hvad børn, har brug for*.

Men der bliver heller ikke lagt skjult på, at der landspolitisk har været fokus på, at man har været nødt til at knække kurven af hastigt eksploderende udgifter til anbringelse af børn og etablering af specialtilbud, fordi flere og flere børn har fået brug for ekstra støtte og ressourcer.

Endelig har et af de politiske krav været en skærpelse af, at man har skullet formulere et børne-familiesyn.

- *I skal formulere en sammenhængende B&U politik, som I vil møde borgeren med, sådan at borgeren kan gå ind og læse om det menneskesyn, der passer ham at bo i. Alle har ligesom kunnet se det rimelige i, at vi forholder os til nogle værdier og menneskesyn.*

1. Oprids

Der er specielt to ting i ovenstående, som jeg finder tankevækkende: Det ene er, hvor tungt regeringen åbenbart har sat sit aftryk på landets sammenhængende børne-ungepolitikker, og det andet er den positive betoning af, at have et børne-familiesyn, som man *vil møde borgeren med*.

Jeg er ikke i tvivl om, at intentionen hos den interviewede er, at han oplever, at han på denne måde kan møde *borgeren* ligeværdigt, og at han reelt sætter pris på, at det nu er accepteret at tale om værdier, men personligt er jeg generelt skeptisk over for den udvikling, hvor holdningsprægede ord afpolitiseres²³ og gøres spiselige af alle, hvorved de mister deres betydning som pejlemærker.

Der gives også udtryk for, at borgeren skal kunne vælge, og det vil vi jo gerne, men igen bruges der politisk et blødt ord, vi alle kan acceptere. For at *borgeren*, som nu langsomt men sikkert er blevet til *brugeren*²⁴ - der med rette kan stille krav og kender sine rettigheder reelt kan vælge, må der indføres systemer, der gør det muligt. Derfor skal hver

²³ S.96 i Windinge

²⁴ Ibid

skole offentliggøre af regeringen bestemte vigtige nøgletal (karaktergennemsnit f.eks.) hvorved konkurrencen og de frie markedskræfter får deres indtog i den pædagogiske verden.

Måske er jeg ”Fanden”, der læser Bibelen, men jeg ser et problem i, at det er brugeren, der indtager skolen, for jeg tænker som Frode Andersen, at:

*Skolen kan ikke eksistere i et demokratisk samfund, hvis den reduceres til et serviceorgan.*²⁵

Visionen

Den grundlæggende tanke hos de interviewede er som nævnt ovenfor, at være med til at ændre på vores måde at *forstå, handle med, og tale om* børn og unge på. Man ønsker helt utvetydigt at gå fra en fejlfindings-orienterende tilgang til en ressourcetænkende, og det er i den forbindelse, at den anerkendende forståelse kommer ind i B&U- politikken. Ikke udelukkende som et begreb, men i lige så høj grad som et menneskesyn:

- *Menneskesynet og værdierne – det er mit hjerteblod. At blive set og anerkendt, møde anerkendelse, at have nogle at tage farve af og et fællesskab at være en del af – det tænker jeg er det vigtigste.*
- *Jeg har en vision om at skabe et rigtig godt børneliv – og få vendt det paradigme, der hedder, at vi problemdefinerer, for jeg har det skidt med, at være orienteret mod det, der ikke virker.*

En uddybelse af, hvad man kan mene med det gode børneliv, kommer til udtryk i det følgende udsagn:

- *Min vision er, at så få børn som overhovedet muligt falder igennem systemet – helst at vi ingen har, og det er jeg sikker på, vi nok skal nå.*

Den interviewede ser desuden gerne, at *børn lykkes med deres egen tilværelse indenfor de rammer, de nu er født ind i, eller udvikler sig indenfor...og at vi kan være proaktive og hurtige – gå efter sagen og ikke lade os styre af strukturer.*

Med strukturer refereres der både til økonomiske, hvilke jeg vil komme tilbage til senere samt til sagsbehandlingsmæssige strukturer:

- *Jeg vil gerne have et system, hvor alle ved hvem, der har opgaven. Du kan ikke slippe af med den, så glem det nu. Det, som det gælder om, det er, hvordan du får mulighed for at løse den her opgave. Hvad er det, der skal til, for at du kan løse den?*

Baggrunden for denne holdning, samt ønsket om, at børn skal udvikle sig indenfor de rammer, de er født ind i, skal ikke udelukkende findes i det politiske krav om en mere rummelig skole. Derimod nævnes det i en anden forbindelse, at fjernelse af børn sjældent har en positiv effekt.

En anden af respondenterne fortæller ligeledes, at der er en tendens til, at hvis man tidligt stigmatiserer et barn og udelukker det fra fællesskabet, vil det resten af sit liv have en

²⁵S. 177 Frode Andersen i Hermansen (red) 2007

tendens til at være udelukket fra fællesskaber - og *det at være en del af et forpligtende fællesskab er jo noget fundamentalt for os som mennesker.*

- *Jeg ser gerne, at man i den almindelige folkeskole kan rumme alle børn – uanset om de så er vandretliggende... jeg synes, det er en del af demokratiet, at vi ser mangfoldigheden.*

Visionen om hvordan man handler i den rummelige skole, har jeg stykket sammen, som en kombination af flere elementer. Generelt tillægger alle tre respondenter *relationen* overordentlig stor betydning og fremhæver, at det er vigtigt, *at de voksne tager ansvaret for relationerne*. Børnene skal ikke tage ansvar for deres egen læring, det skal de voksne.

I forlængelse af denne tænkning gives der udtryk for, at også de *forpligtende fællesskaber* er af stor betydning, for *der har været en tendens til, at vi har været meget fokuseret på individet*. Vi skal lære at tænke: *Jeg kan godt afgive noget af min suverænitet til fordel for at være en del af et større fællesskab. – Det er vigtigt. Vi må værne om demokratiet.*

2. Oprids

Samler man trådende i ovenstående vision, er der et ønske om at *ændre et grundlæggende paradigme*. Man ønsker at tage udgangspunkt i børn- og unges styrker og potentialer.

Man ønsker desuden fokus på det gode børneliv, og det, er man også enige om, indebærer, at det enkelte barn – og familie hjælpes bedst muligt i eget miljø. Det er ikke barnet, der skal flyttes hen til ekspertisen, men hjælpen, der skal komme til barnet: *Den inkluderende og rummelige skole*. Der berøres her et interessant perspektiv omkring eksperternes rolle.

Man er også enige om, at et nøglebegreb i måden, der skal handles på, er *anerkendelse* og en *anerkendende tilgang*, udspecificeret i følgende udsagn:

Uanset hvor sort det ser ud, så vil vi altid kunne skabe en forandring ved at beskæftige os med måden, vi taler om tingene på, og ved at beskæftige os med relationerne og de systemer, vi indgår i.

Med andre ord ved at øge opmærksomheden på vores *kommunikation, relationer* og de *systemer*, vi indgår i.

Men den anerkendende tilgang opfattes ikke blot som en metode – *det er en metode, men det er også en menneskeforståelse, som skal læres, det er helt klart, siger*, som dannelsesmæssige værdier.

Alle vigtige punkter, som jeg vil kommentere og uddybe senere i specialet.

Planen

Dette afsnit kommer til at handle om *at bestemme idealet*, forstået som de hypotetiske forandringer, som de interviewede forestiller sig, der er sket om 2-3 år. Jeg har valgt at flytte lidt rundt på svarerne i interviewet og samle de aspekter, der har indflydelse på den

pædagogiske kontekst. Hvordan forestiller man sig lærerens eller pædagogens møde med eleverne? Hvilke ændringer peger man på i forhold til måder at tænke undervisning? Og hvad menes der, når en af de interviewede taler om et *opgør med en traditionel skoleforståelse*?

- *Om planen lykkes, så har vi brudt kurven, flere børn er i almenskolen og de har det godt - det er to sider af samme sag - og lærerne synes, de kan klare det; så vi har skabt nogle fællesskaber, hvor der ikke er så megen uro, hvor der er plads til fordybelse, glæde og engagement.*

og

- *så gælder det for børn, at man har et ressourceperspektiv i stedet for et mangelperspektiv.*

Det virker som om, at der hos de interviewede er en fælles holdning til, at der netop i ressource-tænkningen ligger et anerkendende perspektiv – ikke udelukkende, men som den praktiske og umiddelbare tilgang - som metoden. En måde at anskue det på kommer til udtryk ved, at

- *vi har haft en tradition med, at hvis eleverne ikke har fattet det 5 gang, så giver vi dem bare 5 gange mere, og det er jo en understøttelse af, at man bliver synlig omkring ens mangler.*

Derfor må man f.eks.

- *gå ind og kigge på det enkelte barns læringsstil, læringspotentiale, og hvordan er det, at det enkelte barn skal lære nogle ting.*

Men det handler ikke blot om at tage teorier om forskellige læringsstile til sig:

- *- for vi har måske i skoleverden et for snævert syn på, hvad der er faglige, sociale, kognitive, kreative og innovative potentialer – altså for snæver en forståelse af, hvad det betyder, at have succes i det danske skolesystem.*

-

Derfor foreslår den pågældende, at man breder dette syn ud, så man også reelt sætter fokus på de styrker, som børn og unge har, og som man i dag ser som *lidt aparte i forhold til en traditionel skoleforståelse*:

- *For man kan sige, at i en verden, der er total foranderlig, er en af vores kvaliteter jo netop, at vi kan opfange den kreativitet, der er i de skæve vinkler*

For at kunne rumme denne udfordring, ligger der også et opgør med en anden dybt forankret skoleforståelse: At det er læreren, der altid er den klogeste.

- *I dag må vi jo konstatere, at der er mange børn, der er betydeligt bedre orienteret om helt fagspecifikke områder end lærerne er, så vi må se på, hvor er ressourcerne, kræfterne, energien og vitaminerne... og så sige, at i stedet for at ensrette os ... så kan der være flere andre måder at arbejde med folkeskolens fagrække på.*

Netop den kendsgerning at lærerne har ”mistet retten ” til at være den, der altid kender svarerne, og være kilden til viden, ses ikke bare som et autoritetstab men i lige så høj grad som en frisættelse: *Fordi de rigtige svar ikke altid ligger på vores side af bordet, giver det mulighed for at flytte fokus.*

Det bliver en pædagogisk opgave, at rumme den mangfoldighed, som eleverne kommer med som en ressource i stedet for som voldsomt irriterende.. og en kæmpe udfordring at lære at håndtere, at vidensmængden er uendelig og at nogle børn har større viden på fagspecifikke områder end vi har, men også at lære, at vi kan bruge det til at skabe vækst i en børnegruppe.

Med til idealet ligger der også det håb, at en skoleleder, lærere og forældre vil kæmpe for at et barn skal blive i klassen. Sammen *vil de kæmpe for at få skabt et miljø, der gør at denne pige ikke føler sig ensom, at hun føler sig set, og at hun har venner....at alle børn har nogle de lader sig inspirere af og gerne vil være sammen med.*

Det vil også være sådan, at alle børn har en oplevelse af, at være en del af et fællesskab således at også Mohammed har et billede af, at han, selv om han er farvet og har en anden baggrund, også er med til at farve omgivelserne, så de til enhver tid afspejler de børn, der er i skolen eller institutionen på det givne tidspunkt.

Måden man er sammen på er kendetegnet ved, *at alle børn har en oplevelse af at lære noget, at de bliver udfordret på deres nysgerrighed og at de bliver inspireret af voksne og af hinanden. At de er forskende - kreativt forskende i det de leger. Man leger meget, men man leger også ind i det der med at finde ud af: Hvordan virker det her?*

Den interviewede kommer med et eksempel på en lærer, han kender, som ikke kun er lærer, men også som menneske er et stort legebarn. Han er god til at inspirere sine elever, så de opfinder alle mulige ting, som f.eks. et solkomfur, som er blevet sat i produktion, *men det kan han også kun i kraft af, at han har nogle børn, som bliver hans medspillere, og det er jo det jeg taler om, det der medspillende modspil. Vi er hinandens medspillende modspillere – det er min drøm, at sådan oplever børnene verden.*

3. oprids

Målet for planen er, at der er rigtig mange glade børn, pædagogisk vækst og minimal udskillelse. Midlet er en anden skoleforståelse end den, vi kender i dag og en til dels anden praksis, som er farvet af såvel menneskelig som videnskabelig mangfoldighed

Hvordan nås målet

Der er undervejs i interviewene flere visioner om, hvordan man når målet, og forskellige områder, som hver på sin måde griber ind i hinanden. Jeg har valgt at lave en opdeling ud fra 4 aspekter/aktører på området. I interviewene fylder *økonomien* en del – den skal styres, og det skal *forældrene* også. Derudover er der nogle ideer til, hvorledes *ledere* og *lærere/ pædagoger* støtter processen.

Under punktet ledere vil der være en todeling, således at der dels er de respektive skoleledere, som har den direkte ledelse af lærerne, samt den pædagogiske og administrative ledelse, som de interviewede er en del af. De sidste er uden tvivl en del af det Ålvik²⁶ kalder for formuleringsarenaen. Man kan diskutere, hvorvidt skolelederne er en del af denne arena eller snarere hører under realiseringsarenaen, for de står lidt som en lus mellem to negle. Men, når jeg vælger at sætte dem sammen i denne gruppe, er det, fordi de er tiltænkt en medskabende rolle, som jeg vil uddybe senere i dette afsnit.

Det økonomiske aspekt

Det man her specielt snakker om er, hvorledes man på retfærdig vis kan fordele eller tildele skolerne de midler, der er til specialpædagogiske foranstaltninger. Alle er de enige om, at en af de største hurdle - måske den største netop vil blive at *få styr på økonomien og tildelingen af ressourcer*. Eller sagt på et par andre måder:

- *Jeg håber virkelig, at vi får styr på økonomien, jeg aner ikke hvordan vi skal, men det kan vi jo udvikle, håber jeg, for det er jo helt afgørende, at vi har nogle økonomiske incitamenter, der gør, at børnene skal kunne rummes i lokalområderne.*
- *Så er der den økonomiske del, det er så den største....jeg har ikke selv noget svar på, hvordan vi løser det endnu.*

Dilemmaet i den økonomiske del er, at man ikke bare kan lade pengene følge barnet. Dels fordi man har den holdning, at jo større problemerne er desto flere penge, og dels fordi en lille skole virkelig ville komme i klemme, hvis det mister et barn til en specialinstitution. (selvom man ønsker at begrænse specialklasserne, er der ikke på nuværende tidspunkt ingen intentioner om, at man ligesom i Italien med et slag lukker alle specialtilbud og fører pengene ud i normalskolerne.)

Man lavede lidt øvelsen i år, hvor man skulle tænke som én skole, men det skete ikke - alle skoleledere kæmpede for deres egne børn:

- *Det er klart, de har nogle børn, de ser på hver dag, og nogle lærere, der punkter dem, så det er den, jeg gerne vil finde en løsning på. Så på en eller anden måde, skal man lægge en mekanisme ind.*
- *Kan vi definere problemerne på en anden måde, sådan at pengene, de bare er der. Jeg ved endnu ikke hvordan, jeg skal gøre det, men det er det, der egentlig er grundstenen i en løsning på det her – det er måden, vi bevilger penge til det her skidt på, understøttet af en problemorientering.*

De karismatiske ledere

Det er helt klart, at lederne har en stor opgave i implementeringen af B&U- politikken. For det første, er de nødt til at tilslutte sig opgaven og sige, at det her tror de på. De skal gå forrest og være med til at skabe begejstring. Én udtrykker, at han ser, at lederne er gået

²⁶ s. 49 i Ålvik

forrest, som bærere af ideen, som de, der har kunnet formidle sig omkring menneskesyn, og nærmest har været de der Grundtvigianske – eller Møllehaveagtige personligheder, som har kunnet sige, at det her tror vi på – og som har kunnet begejstre folk omkring sig.

- *Jeg ser, nogle ledere, som aldrig har tabt, at det er det her: Hvad kendetegner den gode skole? vi er her for, og det er det, vi snakker om.*

Men udover at gå forrest, så har de også nogle konkrete opgave i forhold til såvel kolleger som forældre.

- *Man kan sige, at ledelsesmæssigt – og også politisk, er det vigtigt, at man på en eller anden måde kan reducere det pres, der er, og fritage den enkelte lærer nogle ting, forstået på den måde, at man tager noget ansvar væk fra dem ved at sige, at det der kan jeg gå ind og gøre.*

Det kunne f.eks. være noget med fælles forventninger til forældre, hvilket uddybes under ”forældrene”.

Temaet omkring forenkling kommer frem i andre sammenhænge og ses som en forudsætning for at komme videre. Udover at lederne tiltænkes ildsjælenes rolle, der vil være med til at sætte retning på Fyrtårnet, så er de også vigtige brikker i forhold til at komme med indspark til, hvordan man kan simplificere alle de måder, man arbejder på.

Netop ledernes indspark på dette punkt har resulteret i, at man:

- *På et tidspunkt har vi løst problemerne med den øgede bureaukratisering, og al den dokumentation. Der har nogle dygtig forvaltninger arbejdet med at forsimple og forenkle det og ved at fastholde fokus på den gode skole... Så hvis vi har nogle krav om, at vi skal dokumentere dette eller hint, så må vi finde systemer, der gør, at vi kan dokumentere så enkelt som muligt, og med så lidt tid som muligt.*

Som jeg var inde på i starten af dette afsnit, så er det intentionen, at skolelederne skal være med til den videre medskaben

- *Vi har valgt meget systemisk, at tænke, at i stedet for at vi er tænketanken, der styrer det hele, og tænker tankerne om udvikling, så inviterer vi nu lederne ind i drøftelserne omkring, hvordan vi skaber det her samfund, vi gerne vil have, og hvordan vi kommer der til. Vi vil selvfølgelig lave det, der bliver bedt om, og hele tiden være i dialog omkring, hvordan det går.*

Mesterlære, videndeling og det gode eksempel

Under afsnittet om *Planen* blev det skitseret, hvorledes man forestiller sig B&U-politikken udmøntet, og at det indebar nogle opgør med eksisterende tænkning. Her vil der blive fokuseret på hvilke forventninger, der er til lærerne, og hvordan man forestiller sig at støtte forandringsprocesserne.

For det første så kræver det *mod og vilje* af den enkelte lærer og pædagog, og det kræver at hver enkelt tør sige:

- *"jamen , vi tror på det her, vi tager opgaven på os" og, at: "opgaven ligger altså på mit bord, , så nu må jeg forsøge at løse dette efter bedste evne".*

Men man er også enige om, at det anerkendende ikke læres hen over en nat, og at det kræver faglige ressourcer. Det er let nok at blive enige om det rundt om bordet, men når man står over for en hel klasse, der er oppe på de høje nagler, er det noget andet.

- *Derfor er der kun en måde det kan ske på, og det er ved, at man sproglig bliver fuldstændig klar over det, og så er man nødt til at træne som voksen. Du kan ikke gå på kursus og sige, det gør vi, når vi kommer hjem. Det er simpelthen træning, træning og træning.*
- *Så der er nogle ting, som de skal aflære for at kunne arbejde anerkendende.*
- *Først har de talt om det, så har de på kroppen mærket den, og så har de trådt faserne, hvor de også (selv) er blevet sådan... jeg tænker: Det er de blevet, for de har også troet på et menneskesyn og har ønsket at tilslutte sig det.*

Men en af de interviewede peger på et forbehold, som måske ikke er så uvæsentligt i og med, at det kan indeholde en mulig modstand.

- *specielt lærerne har svært ved at tage det nye tankegods ind, men det er forståeligt nok, for de har jo også læreplaner, fællesmål og bom, bom, bom. så det kan være svært at sige, at det her skal vi også forholde os til.*

Måden man forestiller sig, at denne læreproces skal foregå på, er i høj grad via det gode eksempel. Man tænker sig vigtigheden af, at kende hinandens styrker og dele denne viden. Derfor har der allerede været de første videndelingsdage. Visionen er, at

- *vi bliver gode til at videndele om at løse konkrete opgaver, og vi bliver gode til at arbejde tværsektorielt i forskellige sektorer.*

En sidste og vigtig pointe er, at lærerne og pædagogerne *anerkender sig selv, som kompetente fagpersoner*, og at man medtænker, at de - ligesom eleverne har *brug for at føle sig mødt, anerkendte og som værende en del af et fællesskab*, og det er lykkedes, fordi *de har haft dygtige ledere, som de har kunnet tage farve af.*

Forældresamarbejdet

Forældresamarbejdet bliver perifert berørt af de interviewede, men det skinner igennem, at de har forskellig praksiserfaring på dette område i deres måde både at italesætte det og at forholde sig til det på.

En nævner f.eks., at forældresamarbejdet og de kritiske forældre, fylder meget for nogle, specielt unge lærere, og at det her er vigtigt at lederen stiller nogle krav op for forældrene, så man har nogle gensidige forventninger til hinanden ... man må skærme den enkelte lærer og lærergruppen på den måde. En anden udtrykker det på denne måde:

- *Det er afgørende, at vi får tacklet de krævende forældre...Det er jo ikke forældrene, der er besværlige, men det har noget at gøre med, at vi har en samfundsstruktur, hvor vi*

alle sammen agerer fuldstændig anderledes. Man kan ikke sige os og dem.... det har vi svært ved at finde ud af, men det skal vi lære at tackle.

Men der også en vision på området: Man skal møde forældre ligeværdigt og respektfuldt, og de har ret til at være meddefinerende i forhold til de problemer, som man taler om.

- Jeg har en forventning om, at en psykolog / lærer, der sætter sig ned til en samtale med et andet menneske, vil gøre sit yderste for at forstå, altså komme ind i et fællesskab, hvor det sprog, der tales, det forstås på begge sider. Ikke at man kan blive ens - men det er at vise anerkendelse det at tage den *anden* alvorligt

Samlet konklusion

Der er ingen af de interviewede, der lægger skjul på, at implementeringen af B&U-politikken er lige rundt om hjørnet. *Det når vi ikke i den tid, jeg er her – det er en vision, det er en never ending story , men det, det handler om, er vi alle i hele organisationen siger: det her det vil vi, og så må vi gøre det så godt vi kan. Der vil ikke blive stillet urimelige krav – men det er kravet om at ville forsøge.*

Magtens korridorer

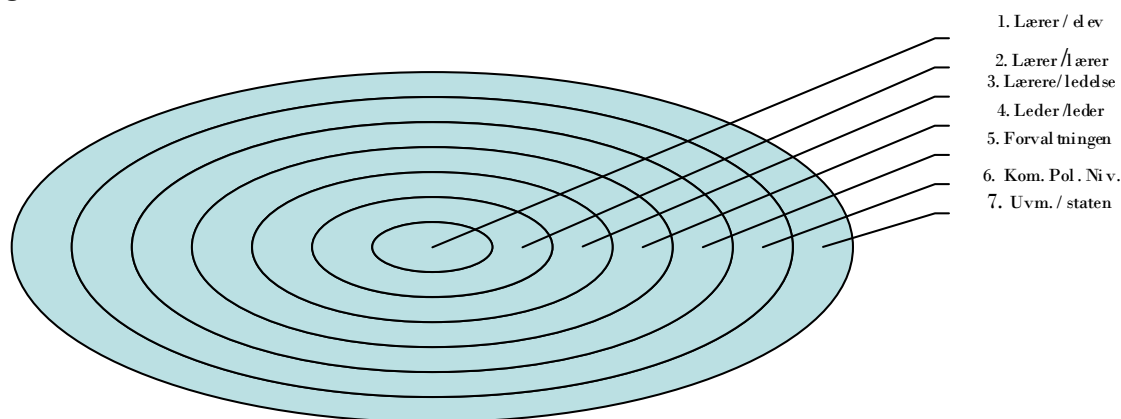
For mig at se, ligger der også en stor opgave i at sprogliggøre de niveau -, magt- og evt. interesseforskelle, der ligger i hele B&U- politikken. Jeg beskrev i mit metodeafsnit Ålviks skelnen mellem formulerings – og realiseringsarena, og tænkte de interviewede som den formulerende arena, hvilket ikke er præcist nok, for de er, som det fremgår af interviewene begge dele. De har fået en opgave, som er formuleret af staten, og videre uddelegeret af kommunens politikere og øverste chefer.

I deres realiseringsproces gør de op med den gældende tænkning, for de interviewede vil ikke være med til at skrive B&U- politikken ind i den forståelse, der lægges op til lands-politisk, for som én siger:

Vi vil ikke have, at børn kvalificerer sig til at modtage en særlig ydelse i kraft af, at vi definerer de mangler, de har.

For at få et overblik over, hvor de interviewede befinder sig, har jeg tegnet et diagram, som angiver de forskellige niveauer, og antyder kompleksiteten, forstået som de forskellige roller, hvert niveau har, og som er underlagt hver sin logik og styring. Der er de overordnede niveauer staten, kommunen, men i overgangen mellem kommunen og skolen har jeg tilføjet de *realiserende* professionelle niveauer (ikke *brugerne* og forældrebestyrelser)

Figur 4



I hver af de 6 inderste ellipser er det hensigten ifølge B&U- politikken, at den anerkende tilgang skal være gældende, men i staten gælder et andet paradigme. Her ønsker man at effektivisere hele den offentlige sektor gennem en ny forvaltningsstruktur, som gør borgeren til bruger, og hvor ledelsesidealet er New Public Management,²⁷ - eller ny ledelse, som det også kaldes. *Tidligere var skoleinspektørernes arbejde rettet nedad mod lærerne, nu er det rettet opad – oppe fra -systemets repræsentant på skolerne og den, som skal omsætte forvaltningsmæssig (økonomisk) rationalitet til pædagogisk – humanistisk rationalitet²⁸ med fokus på kvalitets – og resultatstyring.*

Jeg kan ikke lade være med at undre mig over, hvordan man klarer rollen som siddende midt i, som både formulerende og realiserende arena. Skaber man ”oprøret fra midten” eller legitimerer man den herskende forståelse?

Nu er det ikke mit ærinde at uddybe dette område, men da det er en del af den store kontekst, vil jeg i mine afsluttende kommentarer komme ind på mulige konsekvenser af forskellige scenarier i relation til ovenstående dilemma.

Rummelig økonomi

Der er heller ingen tvivl om, at aspektet med økonomien har en central plads i implementeringsfasen, som det også nævnes af de interviewede. Men spørgsmålet er, om det ikke er langt mere omsiggribende, end de interviewede umiddelbart giver udtryk for. Selv om den *økonomiske ramme er færdigforhandlet*, (citats) så skal der kun små politiske forskydninger (besparelser) til, før tingene ændrer sig, og de vil næppe forstås af de nedre niveauer som anerkendelse af deres arbejdsvilkår. Når jeg kalder dette afsnit for rummelig økonomi er det med henvisning til de interviewedes ønske om den inkluderende og rummelige skole, som ikke udskiller børn i det omfang, vi ser i dag. Men hvordan opleves dette ønske? Landspolitisk har det været et

²⁷ Kap.5 i Windinge

²⁸ S.98 ibid.

krav, at kommunerne knækker kurven, fordi vi (samfundet?) ikke har økonomisk råd til det. Men hvordan ser det ud fra en pædagogisk vinkel? Hvad er bedst for barnet? Hvordan mødes lærerne? Skal de nu til at påtage sig endnu en opgave?

Som i afsnittet ”magtens korridorer” kommer økonomi og pædagogik igen til at spille sammen på en for mig at se ikke særlig hensigtsmæssig måde, fordi væsentlige kriterier ikke kommunikeres åbent.

Jeg har med disse to afsnit givet udtryk for en undren og en bekymring, som jeg anser for væsentlige om end perifere i forhold til den anerkendende didaktik, men som jeg vil vende tilbage til i relation til implementeringen på det inderste niveau i model 1 – undervisningskonteksten.

Jeg vil nu se nærmere på de områder, som er af konkret interesse i forhold til en anerkendende didaktik

Dannelse

En af respondenterne nævner i forbindelse med mit spørgsmål om, hvad han forestiller sig at lederne på skolerne har gjort anderledes for at implementeringsprocessen er lykkedes,

- *at han ser, at lederne er gået forrest, som bærere af ideen, som de, der kunnet formidle sig omkring menneskesyn, og nærmest har været de der Grundtvigianske – eller Møllehave-agtige personligheder..*

Ved at fremhæve Møllehave og Grundtvig, ændrer diskursen retning. Det bliver folkelige og menneskelige værdier og historier, der er fokus på, og det er i sig selv også en helt anden debat og en udfordring – og måske endnu et paradigmeskifte?

Når jeg tænker det så drastisk, er det f.eks. set i relation til hele velfærdsdebatten. Vi er et rigt land, men ikke én gang har jeg hørt politiske velfærdsdiskussioner handle om andre måder at tænke på, end at velfærd sikres ved at tilføre, eller omdirigere de økonomiske midler. En ikke-materiel værdidebat har stort set været usynlig.

- *Jeg er glad for at dannelsestænkning er kommet tilbage, og vi ligesom snakker om, at vi ikke bare har en læreplan, der hedder, at de skal have de her fag, men faktisk er i gang med at lave ”et projekt menneske”.*

Denne formulering hører jeg, som en kommentar til det stigende fokus på *faglighed*, som dels debatten har formet sig i medierne efter relation til Pisarapporterne, og som konkrete tiltag i folkeskolen som test. Jeg kender ingen, som ikke finder det nødvendigt at prioritere faglighed. Desuden hører jeg også en drøm om mere ”åndelighed” (med reference til Grundtvig og Møllehave), hvad det så end er konkret.

Derfor tænker jeg, at selve dannelses- og menneskesynet er et væsentligt punkt at forholde sig til. Jeg vil under denne diskussion medtage den anerkendende vinkel, i og med, at alle interviewede, ser en anerkendende tilgang, som en del af B&U- politikken menneskesyn.

Ressourcetænkning

Et andet spørgsmål, der også helt klart rejser sig er, hvordan man konkret bevæger sig fra en *fejlfindings- til en ressourcetænkende tilgang*. Det lyder jo besnærende enkelt, eller sagt på en anden måde: *Det er hammer, hammer simpelt, men enormt svært.*

Fejlfindingskulturen er forankret i et andet menneskesyn, og ud fra den pædagogiske grundtanke, at man lærer ved at erkende sine fejl. Så det er helt klart en af udfordringerne for en anerkendende didaktik at undersøge, hvordan man kan sprogliggøre denne bevægelse, som jeg anser for at være nødvendig, når man ønsker at skabe forandringer.

I fig. 5 har jeg inspireret af Stavros og Torres sat de to paradigmer op overfor hinanden.

Mangeltænkningen er karakteriseret ved en lineær, 1. ordens kybernetisk, kausalitetsforståelse, som er grundlæggende i en positivistisk og naturvidenskabelig erkendelsesmåde, hvorimod den ressourcemæssige fordrer, at man tænker cirkulært, (2.ordens kybernetisk) hvorved det er punktueringen, der afgør, hvad man vælger at hæfte sig ved.

Figur 5

Problem- og mangeltænkning	Ressource- og værditænkning
<p>Opmærksomhed på problemer og fejl og mangler</p> <p>At løse problemet</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificere problemet - Analysere årsager - Finde løsning - Udarbejde en handlingsplan 	<p>Opmærksomhed på ressourcer, værdier og ønsker</p> <p>At skabe fremtiden</p> <ul style="list-style-type: none"> - Få øje på det værdifulde - Skabe billeder af en ønsket fremtid - Sætte processer i gang, der virkelig gør fremtidsbilledet

Man kunne også tilføje, at fejlfindingen er et *enten eller*, hvorimod der i ressourcetænkningen gælder et *både og*.

De bagvedliggende teorier og teoriafkларing

Det gennemgående træk ved interviewene har uden tvivl været ønsket om at ændre det herskende paradigme til en ressourcetænkning. I følge Kuhn er et paradigme et sæt af overbevisninger, der styrer den måde, vi opfatter og forstår verden på, hvilket vil sige alle de såvel udtalte som udtalte regler og principper, som vi anvender for at organisere og forklare det, der sker i vores verden.²⁹ Og ikke mindst de mere ubevidste er interessante, at fokusere på i denne sammenhæng, fordi de vil være udfordringerne for det *værdsættende paradigme*, som Stavros og Torres kalder det nye paradigme,³⁰ hvor man er gået fra fejlfinding til ressourcetænkning. Da jeg senere i specialet vil argumentere for, at en ressourcetænkning også indeholder lineære kausale kæder, vælger jeg at kalde det herskende /fejlfindingsparadigmet for det *gamle paradigme*.

Derfor vil jeg komme nærmere ind på, hvad det er, der kendetegner det gamle paradigme - de kendetegn, der er ved en 1.ordens kybernetisk, lineær kausalitetsforståelse i relation til

²⁹ Kuhn i *The Structure of Scientific Revolutions* 1962a. Ref. I *Positiv Relationer* s. 29-30 -

³⁰ S. ? i Torres & Stavros

en 2. ordens, cirkulær forståelse. Da jeg samtidig i *Opridset* fra Visionsafsnittet refererer til den vægtning *sproget, relationerne og systemernes betydning* tillægges af de interviewede, finder jeg det nærliggende at tage teoretisk afsæt i Bateson, som ofte benævnes, som systemteoriens grundlægger. Han har nogle væsentlige grundlæggende pointer om både systemer, kybernetik, kommunikation og relationer, og så optræder mange af hans teorier desuden ofte i anerkendende kommunikationslitteratur.

Jeg var i afsnittet om *Anerkendelsens rødder* inde på forskellige måder at anskue anerkendelse på, for på den måde, at have en forståelse af den terminologi anerkendelsen af de interviewede bliver talt ind i. Som sagt så påpeger de sprogets betydning og giver udtryk for den forståelse, at vores virkelighed skabes i sproget og relationen til den anden. Ud over at være en systemisk og konstruktivistisk tankegang, nærmer disse udsagn sig også en konstruktionistiske tænkning, specielt i koblingen med Appreciative Inquiry, som en af de interviewede giver udtryk for har inspireret ham, idet Cooperrider er inspireret af Gergen. Hvilken betydning det har, vil jeg ligeledes komme ind på i det efterfølgende.

Jeg har haft mig nogle overvejelser over, hvorvidt man pædagogisk kan arbejde med AI, som er kendt for at være en organisationsteori, men er kommet frem til, at den i højere grad, bygger på en almen menneskelig forståelse anvendt i en organisatorisk kontekst, end omvendt, hvilket vil fremgå af det følgende.

Der findes en del anerkendende litteratur på markedet, både pædagogisk- og organisationslitteratur. Jeg har ladet mig inspirere af begge dele, fordi der sker noget interessant i spændingsfeltet mellem AI som *metode* og/eller *menneskesyn*, som træder tydeligere frem i den organisatoriske implementering: Den undren jeg vil forfølge i relation til det er, hvorfor vi pludselig skal til at anerkende.

Jeg vil bruge den teoretiske del til at anskueliggøre de strukturer – bevidste som ubevidste, der er i spil, når man vil forandre og *vende paradigmet*. For at markere, at det ikke handler om at være positive og rosende overfor hinanden, vil jeg med afsæt i interviewet lave et lille anslag som optakt til teorierne.

Anslag

En af de interviewede forklarer, at der er forskel på det menneskesyn, man har stående hjemme på hylden, og *det menneskesyn, som du handler efter, når du overhovedet ikke tænker på det, og det er det, der er det interessante* – med andre ord, der er forskel på theory exposed og theory in use, (Schön). Den samme interviewede giver også udtryk for, *at meningen skabes i relationen og dermed også sproget, og at vi får den virkelighed, vi sprogliggør*.

Men hvad betyder det egentlig?

Det vil jeg forfølge ved helt konkret at tage fat i en af de begrebsafklaringer, som jeg lagde op til i min empiriske analyse – begreberne den *rummelige* og / eller *inkluderende skole*. Er ordene synonyme eller er konnotationerne bærere af betydningslag, som vil kunne være med til at udfolde ovenstående problemstilling?

I den forbindelse finder jeg Helge Skielboes³¹ refleksioner egnede, fordi de netop tydeliggør kompleksiteten – dels i relationen og dels i sproget.

Et ord kan have mange betydningslag afhængigt af, hvilken diskurs det indgår i. Diskuterer man rummelighed ud fra et etisk udgangspunkt, handler det om at *rummelighed* (ligeværd), men kommer det til den pragmatiske diskurs, opstår der efter Skielboe en væsentlig divergens.

Rummelighed betyder at kunne rumme meget, men indirekte ligger der også, at det ikke kan indeholde alt. Metaforen på rummelighed er f.eks. et rum, eller anden form for afgrænsning, hvor der tydeligt er noget, der er indenfor og noget andet, som er udenfor. I begrebet ligger der en legitimering af, at det ikke er alt, der kan rummes, og at det, som man af forskellige *årsager* må udskille er individer, der sprænger rammerne og derfor ikke kan være indenfor.

Inklusion betyder derimod det *medregnede*, eller at man er indberegnet og en del af ”det hele”. Derfor giver det ikke mening at diskutere, hvorvidt man skal være der, men derimod hvordan man skal være der, så alle udvikler sig. Denne tænkning flytter fokus fra individer til relationer og til at se på mulighederne og processerne. Der ligger også en dynamik i begrebet, som ikke ligger i den rummelige skole. Sproget inviterer til en anden forholdemåde og andre spørgsmålstyper.

Som det fremgår af ovenstående, bliver det ikke bare en kværlantisk diskussion om ord, men en metadiskussion om menneskesyn, samt en forståelse af, hvordan man kan have et menneskesyn stående på reolen, og alligevel ende med at handle imod det. Bliver man bundet af at kunne forklare, finde årsager og problemdefinere, hvad man kunne kalde et positivistisk perspektiv, eller bliver ærindet hermeneutisk med muligheden for at forstå sammenhænge?

Det er med andre ord ikke kun vaner, men også sprogligt indlejret. Så ønsker man en inkluderende skole, som de interviewede alle giver udtryk for, må man arbejde meget bevidst med ordene.

Jeg vil i de kommende teoretiske afsnit følge en rød tråd gående fra en *systemisk erkendelsesforståelse*, til en definition på *systemer*, *relationer* og *sproglige handlinger*.

³¹ S.3-10 Skielboe

Det værdsættende bagland

*Soft on people
Hard on problems
Fry*

Den systemiske forståelse

I dette afsnit er det min intention at gå bag om nogle af de teorier, der har banet vejen for det, som jeg tidligere har kaldt det *Værdsættende paradigme*, og jeg vil starte med at tage udgangspunkt i følgende citat, fordi det ”inviterer” til at se nærmere på nogle af de forståelser, der ligger bag det:

De utrolige udfordringer, som lande, organisationer, fællesskaber, familie og enkeltpersoner står over for i dag, såvel som vore globale- og miljømæssige problemer kræver kreative løsninger. De kræver af os, at vi forstår dynamikken i vore relationer og arbejder konstruktivt med vore relationer. De kræver innovativ tænkning, som skabes gennem levende og motiverende samtaler. Vi har brug for en tilgang, som fokuserer på muligheder, inspirerer til kreativitet og udnytter vores fulde tankemæssige kapacitet. Dette sker, når det værdsættende paradigme går i gang.³²

Det kan umiddelbart virke overvældende at trække en linie mellem værdsættende kommunikation og positive relationer til globale og miljømæssige problemer, men ved at se det som en del af et Værdsættende paradigme, indikerer Torres og Stavros en spiralbevægelse og en sammenhæng med en større forståelseskontekst. Når jeg vælger at vægte det her, så er det, fordi jeg er af den opfattelse, at nedenstående teori, også er kilden eller the basic root for den menneskelige ydmyghed og etiske forståelse. Måske endda en forudsætning for det værdsættende paradigme – modsætningen til hybris.

Når netop miljøproblemerne optræder i denne sammenhæng, ser jeg det som et udtryk for en forståelse, som kan være forankret i Batesons anskuelse af den vestlige verdens kultur, som han grundlæggende mener, bygger på forkerte præmisser. Han mener f.eks. at vi skaber nogle dualiteter, som ikke er eksisterende som f.eks. modsætningerne mellem *tanke* og *følelser*, *os mod dem* eller *vesten mod resten*, eller som en af de interviewede sagde *os mod forældre*, og sådan er det jo ikke.

Vi er ikke *modsatninger*, men *dybt forbundne* – og fordi vi ikke forstår denne gensidige systemiske afhængighed, væver vi os ind i en ond spiral, som f.eks. er med til at ødelægge vores (verdens) økologiske system. Bateson peger specielt på 3 faktorer (The roots of Ecological crises³³) som genererende, hvoraf miljøproblemer er den ene:

“This basic causes lie in the combined action:

- *technological progress*
- *population increase*

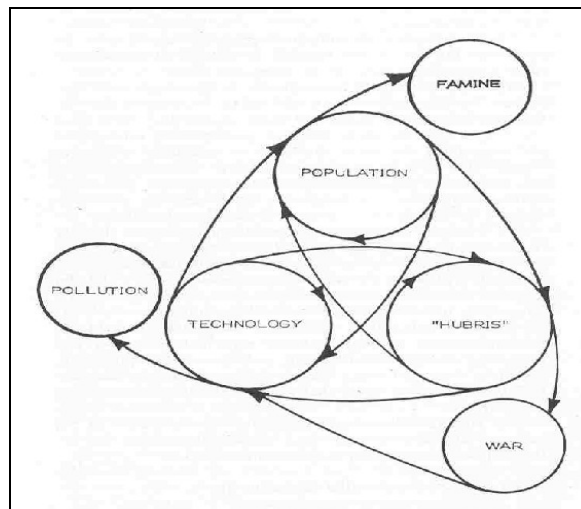
³² s.29 i Torres og Stavros

³³ Steps s.498-99

- *certain errors in the thinking and attitudes of Occidental culture.*
f.eks.: *conventional (but wrong) ideas about the nature of man and his relation to the environment*³⁴ Denne hybristtænkning, bunder i, at vi f.eks. ikke tilpasser os naturen, men lader naturen tilpasse sig os, hvilket efter Batesons opfattelse medfører miljøproblemer. Men vi bekymrer os ikke, for teknologien redder os, hvorved vi genererer den onde cirkel.

Hvordan Bateson forestiller sig, at disse tre rødder indbyrdes forbundenhed og gensidigt forstærkende hinanden med krig, sult og forurening til følge, er meget fint illustreret i hans nedenstående model³⁵:

Figur 6 The Dynamics of Ecological Crises



Hans pointe er, at man ikke kan ødelægge et system uden på sigt at ødelægge alle.

Af særlig relation til dette speciale er det epistemologiske arvegods, som f.eks. den dualistiske tænkning og vores manglende forståelse for systemers interaktion. Til det tilføjer Bateson, at en kultur kan bygge på fejlagtige præmisser, men at menneskets handlinger altid vil være sande, fordi de vil følge epistemologien. Grunden til, at det forholder sig sådan, er, at Bateson tænker ontologi og epistemologi sammen, idet han siger, at man ikke kan studere vores væren i verden (ontologien) uden også at studere epistemologien - som er vores kulturs "selvforståelse" – dens "verdensbillede", og dermed de implicitte strukturer, som bestemmer, på hvilken måde vi som kultur og individer handler, tænker og perciperer.

Meget forenklet kan man sige, at den verden vi lever i er et resultat af den måde, vi tænker, erkender og taler om tingene på, hvilket jeg vil vende tilbage til senere. Men her

³⁴ Ibid. s.496

³⁵ Steps.s.499

blot nævne, at netop denne forenkling – uden mellemregninger vil kunne genkendes i megen konstruktivistisk inspireret litteratur.

Jeg har flere gange nævnt den systemiske forbundethed uden at definere, hvad man kan forstå ved et system. Det er der flere teorier om, men jeg vil igen benytte mig af Bateson (samt til dels lærlingen Maturana), fordi der i hans definition indgår betydningen af relationer.

Hvad er et system?

Bateson tænker hele verden som systemer, ikke blot det menneskelige samfund, omverden og dets individer, men alt fra den mindste snegl til den største regnskov. Et system kan forstås som:

Et sæt af objekter, sammen med relationerne mellem objekterne og mellem deres attributter.

Desuden har et system en *omgivelse*, en omverden, som kan beskrives som: *det sæt af objekter, for hvilke det gælder, at en forandring i disse objekters attributter påvirker systemet og at systemets adfærd påvirker disse objekters attributter*³⁶

Som det fremgår af denne definition, er et system kendetegnet ved ikke blot sine *relationer* og *egenskaber*, men også ved den *kontekst*, som systemet indgår i, samt dets interaktion.

Et system hænger internt sammen, men må afgrænse sig udad mod sin omverden / andre systemer. (for ikke at blive identisk med). Det gør det ved at være selvreferentiel (hente sine begrundelser fra sig selv³⁷) og autopoietisk (selv-skabende), hvilket vil sige det qua uddifferentiering eller afgrænsning (sin fortsatte afgrænsning fra verden) vil reducere eller udvælge den informationsmængde, man kan kapere. *Udvælgelsen er nødvendig af hensyn til systemets mulighed for at bearbejde og forholde sig til informationerne*³⁸.

Maturana og Varela³⁹ formulerer, at levende systemer er erkendelsessystemer, og at livet er en erkendelsesproces, hvilket gør livet og erkendelse til identiske fænomener. Også Bateson var meget optaget af, hvordan de biologiske systemer interagerer, udvikler sig og når frem til at vide, det de ved⁴⁰. Et af hans nøglebegreber var læring og i lighed med Maturana og Varela, mener han, at læring er et konstituerende træk for alt levende – det er et livsvilkår, som vi ikke kan komme udenom. Lidt H.C. Andersen- agtigt vil det hedde at *leve er at lære*, (Den proces vil jeg vende tilbage til senere.)

Vi ønsker grundlæggende at opretholde et balanceret forhold til vore omgivelser, og derfor må vi lære at tilpasse os. Bateson kalder det for adaption, men han tænker det ikke som en passiv tilpasning af, eller til, andre systemer, for vi er ikke determinerede af vore omgivelser, men han ser det snarere som en intentionel rettethed mod en bestemt, mulig interaktion, som individet finder hensigtsmæssig ud fra sin egen mentale konstruktion af sin omverden.

Det er derfor individets opfattelse af omgivelserne og interaktionen med disse, der er bestemmende for det adaptive perspektiv og ikke omvendt.

³⁶ ifølge Hall og Fagen fra s.173 i Ølgaard

³⁷ S.24 Hermansen og Jensen

³⁸ s.24 Ibid

³⁹ S.11 i Rønn.

⁴⁰ Det kybernetiske islæt

I forhold til denne opgaves tema, er det vigtigt at holde fast i, at vi har en intention, med det vi lærer, uanset om denne hensigt er tydelig for andre end os selv. Det betyder, at enhver handling må tilskrives en **positiv adaptiv værdi** for den enkelte ud fra de givne rammer - også selvom det kan virke uforståeligt for andre. Vi gør det, så godt vi kan, men har selvfølgelig ikke mulighed for at benytte os af viden eller handlingsmønstre, vi ikke har lært, selvom denne viden kan være kendt af andre.

Relationer

Når jeg igen vælger at bruge Bateson til at folde relationsbegrebet ud, er det dels fordi han anvender en terminologi, som jeg mener semantisk er yderst beskrivende og dels, fordi han igen relaterer det ind i en ontologisk og epistemologisk kontekst, som gør det klarere at se, hvordan fænomenerne kommer til udtryk i hverdagslivets domæne.

Enhver kommunikation starter i relationen - en relation går forud - og da kommunikation er det essentielle i vores væren i verden, bliver vores relationer af allerstørste betydning. Bateson opererer med 2 overordnede relationstyper: en *symmetrisk* og en *komplementær* relation.

Symmetriske relationer

At noget er symmetrisk betyder, at det er lignende hinanden og har samme mønster.

I den symmetriske relation indtager parterne derfor en adfærd, der er lignende hinanden, en slags kompetitiv og rivaliserende relation, som vi kender den fra f.eks. Annie get your gun, med at alt hvad du gør, kan jeg gøre bedre, eller med Batesons ord : people respond to what others are doing by themselves doing something similar.⁴¹

I en symmetrisk relation, vil det være B's styrke og stræben, der animerer A til at yde mere. Hvis man derimod viser A, at B er svagere end han tror, vil A reducere sine anstrengelser.

Komplementære relationer

I den komplementære relation er man hinandens modsætninger forstået på den måde, at de komplementerer hinanden - den ene part er den styrende og ledende og den anden den, der indretter sig ⁴².

I den komplementære relation er det B's relative svaghed, der stimulerer A. Hvis man lader A vide, at B er stærkere end A forventer, minimerer A sine anstrengelser.

Typiske komplementære relationer findes mellem forældre og deres børn og også f.eks. mellem lærer og elev.

⁴¹ Steps s. 96

⁴²Der ligger ingen værdivurdering i ordene.

Ud af disse 2 grundlæggende relationstyper afleder Bateson 2 andre:

- Den **reciprokke relation**, som er en kombination af hovedtyperne,
- samt det, han kalder for en **metakomplementær relation**. Denne type dækker over den situation, at B på det ydre plan indtager en komplementær position, men i sin forholden sig er i en symmetrisk. Det er f.eks., det man ser, når et barn ikke er blevet set eller hørt, føler det er uretfærdigt, men opgiver at kommunikere det ud overfor ”overmagten” – læreren eller forældrene. Det er det, jeg kalder, at der kommer ”en følelse i klemme”, hvilket jeg vil komme ind på i et senere afsnit.

Overskrift

Det, jeg specielt finder interessant i denne forståelse er hvordan disse relationstyper afspejles i vores hverdag. Bateson har i den forbindelse forsket i, hvordan forskellige kulturer værdsætter forskelligt, og i den forbindelse peger han på 3 komplementære relationstyper, som han ser som grundlæggende træk i vores vestlige kultur:

- At optræde vs. at være tilskueren (exhibitionism-spectatorship),
- At dominere vs. underkastelse (dominance-submission)
- At hjælpe vs. at modtage hjælp og være afhængig (succoring-dependence).

Bateson mener, at det er disse relationsbetingelser, der ligger til grund for vores karakterdannelse og udgør ”the highest common factor of character.”⁴³ – det vi vil orientere os mod.

Bateson interesserer sig for nationalkarakteren, og har stillet forskellige nationer op i forhold til hinanden. Han medtager ganske vist ikke Danmark, men jeg vil påstå ud fra følgende lidt kategoriske argumentation, at det amerikanske mønster også er gældende for danske forhold. Her tænker jeg specielt på de normer og værdier, som er fremherskende i relation til ”den offentlige debat” og folkeskolen, som f.eks. demokrati, selvstændighed og med bestemmelse.

I den ”danske familie” er der indført demokratiske tilstande, og børn skal lære at blive selvstændige, derfor forhandler vi med vores børn og lærer dem at skulle træffe beslutninger. Vi er omsorgsfulde og lærer dem at passe på, køre med cykelhjelm, og vi stiller krav til gode institutioner.(jf. de krævende forældre fra interviewene) Når vi lærer vore børn at turde stille sig op overfor andre (performance), styrker vi dem i at blive selvstændige og stærke, for det skal de kunne i skolen. Der skal de også kunne fremlægge, lave projekter, tage stilling og reflektere, ligesom de også i nogen udtrækning skal tage ansvar for deres egen læring.

Men, når vi lærer dem at være selvstændige, og vi vægter det individuelle initiativ, så lærer vi dem også samtidig vigtigheden af at kunne agere i symmetriske relationer, og vi lærer dem indirekte (som en slags skjult læreplan), at det er ”svagt” ikke at have styr på alting⁴⁴.

⁴³ Ibid s. 94

⁴⁴ Det er selvfølgelig ikke sådan, vi voksne tænker det, men jeg mener, at resultatet understøttes af undersøgelser fra Center for Ungdomsforskning

Figur 7

Forældre	Barn
Dominans (svag)	Underkastelse (svag)
Omsorg	Afhængighed
Tilskuerholdning	Ekshibitionisme

Magten i relationen

Bateson forholder sig ikke umiddelbart til ”magten” i relationerne, men er mere fokuseret på, hvordan de indgår i f.eks. *dannelsen*. Men da magten ofte vil være det synlige tegn på, hvilken relationstype, der er i spil, har jeg valgt at uddybe dette perspektiv med dialogforskeren Per Linell⁴⁵, som har systematiseret dialogiske deltagermønstre ud fra 2 dimensioner: *symmetri* / *asymmetri* på den ene side og *samarbejde/konkurrence* på den anden. Selvom disse ikke umiddelbart er identiske med Batesons kategorier, er der væsentlige paralleller. Jeg har sat Batesons i parentes efter Linells

1. **Symmetriske og samarbejdende** – karakteriseret ved den uformelle samtale mellem venner (*reciprokke*)
2. **Symmetriske og konkurrerende** – går i retning af konfrontation og konflikt (*symmetriske*)
3. **Asymmetriske og samarbejdende** – sædvanligvis i situationer hvor samtaleparterne har uens status, kompetence og ansvar (*komplementære*)
4. **Asymmetriske og konkurrerende** – f.eks. kan lederen tage initiativ til forandring, men ”man” er uenige i temaet og deltager derfor ikke i dialogen. *Ofte findes det då ingen fælles vilje til at løse ting i samarbejde (meta-komplementære)*

Skismogenese

I forhold til hovedtyperne den *symmetriske* og *komplementære* relation udvikler Bateson desuden et begreb, som han kalder for *skismogenese*, hvilket refererer til dynamikken i relationen mellem to parter -personer, grupper eller samfund. Selv definerer han det som: *en differentieringsproces i normerne for individuel adfærd som resultat af kumulativ interaktion mellem individerne*⁴⁶

Pointen er, at man ikke nøjes med at studere den umiddelbare relation, men også, hvordan parterne reagerer på hinandens reaktioner, og hvorledes de har en tendens til at eskalere, eller spidse til. Man reagerer på handlingen og ikke nødvendigvis på det indhold, man er sammen om, hvorved kommunikationen kommer til at handle om noget andet, end det man er bevidst om.

I en *symmetrisk relation* vil man som i Annie get your gun skulle leve op til at everything you do, I do it better. Det træk er nemt at få øje på i den amerikanske kultur, men i

⁴⁵ cit. i Dysthe: *Leining i eit dialogperspektiv*

⁴⁶ S.40 Ølgaard

relation til dansk adfærd, må man supplere med, at en symmetrisk relation, også er når man forsværer sig.

I en teamrelation kan det være, at man føler sig presset til at arbejde mere, end man egentlig selv synes er nok for at føle sig *accepteret* og *dygtig nok*. Pointen er, at det ikke er for at kvalificere ens arbejde, at man gør det, men for at leve op til nogle mere eller mindre udtalte forventninger til, hvordan vi arbejder her i gruppen. I interaktionen skrues forventningerne og arbejdsmængden op.

Som eksempel på en *komplementær relation*, der bliver skismogen, kan nævnes en arbejdsrelation, hvor den ene part insisterer på at lede og bestemme, og den anden part langsomt bliver mere og mere inaktiv i takt med at lederen bestemmer mere og mere.

En af de interviewede nævner, at vi har en tendens til, at hvis børnene ikke har forstået det 5. gang, så giver vi dem bare 5 gange mere, og det er præcis, hvad begrebet skismogenese dækker over.

Emerkologi

Af ovenstående fremgår det indirekte, at der er ”noget” – en form for energi eller et styrende mønster, som har betydning for interaktionen uden at det er kommunikeret.

For at indfange dette ”noget” har Molly, Molly Søholm og Storch⁴⁷ skabt et nyt ord emerkologi, som er sammensat af *emergens*, *emotion* og *økologi*. *Emergens*⁴⁸ referer til, at sproget og betydningen altid udvikler sig i et tæt samspil, og indikerer næsten helt poetisk det gryende. Med *emotionerne* ønsker de at ophæve distinktionen mellem rationalitet og *emotion*⁴⁹ (den dualistiske tænkning), og endelig markerer det *økologiske*⁵⁰ det systemiske og forbundenheden mellem såvel den kommunikerende, modtageren og det omgivende samfund.

- *Med emerkologi har vi til hensigt at pege på tre afgørende forhold, når mennesker mødes og anvender sproget til at udvikle, dele og anvende viden:*
 1. Sproget er i sig selv i en konstant udvidende og skabende proces
 2. Emotioner er vigtige dele af vores kommunikation med hinanden
 3. Sproget spiller en afgørende rolle for den måde, vi forbinder os til den omgivende verden. Ændrer vi vores måde at tale om tingene på, så ændrer vi tingene og os selv.

En følelse i klemme

Jeg tror personligt, at en af det værdsættende paradigmes styrker er, at der skabes et sprog, der gør det muligt at forholde sig til og kommunikere om såvel egne som andres følelser i det offentlige rum.

⁴⁷ S. 61 i Molly, Molly Søholm og Storch

⁴⁸ begrebet er hentet hos Wittgenstein (ibid s. 61)

⁴⁹ her støtter de sig til Maturana, som ligestiller kognition, konation og emotion. (ibid s. 61)

⁵⁰ her lægger de sig op af Batesons økologiske tænkning. (ibid s. 62)

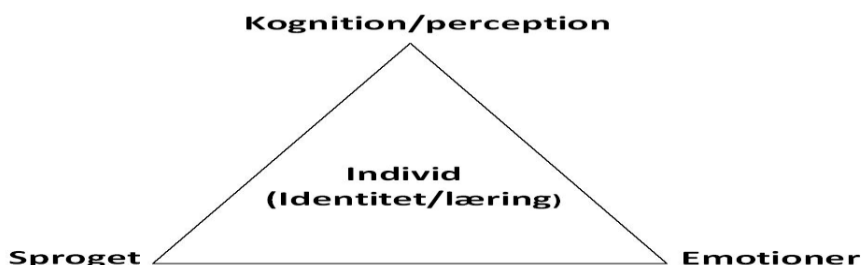
Jeg lavede for nogle år siden en undersøgelse om kommunikationsformer blandt unge 16-17 årige, og spurgte dem i den forbindelse om, hvordan de forholdt sig, hvis de oplevede, at der ikke var konsistens mellem det verbale og non verbale sprog, hos den, de snakkede med, og her svarede de alle, at de selvfølgelig ville tage det talte for pålydende, men også, at de anså, at "sandhedsværdien" lå i den nonverbale kommunikation.

Men ofte er vi os ikke bevidste, hvordan vores egen non verbale kommunikation er, selv om den kan være åbenlys synlig for andre.

Når voksne misbruger magten til at definere barnets følelser, forstyrres barnets evne til at mærke sig selv (Løvlie)⁵¹

Forskellige sociale systemer har forskellige værdier og normer for, hvad og hvordan man værdsætter, så derfor tolkes udtryk og udsagn forskelligt (Katzenelson)⁵²

Figur 8



Sprogets betydning

*Det er ikke personen, der er problemet
Det er problemet, der er et problem
Michael White*

Vi organiserer primært vores tanker og sprog som historier (turner s. 188 i forvandling) Det går igen hos de interviewede, at de har den holdning, at vi får den verden vi sprogliggør, hvilket også er det teoretiske fundament for Cooperrider⁵³. Han lægger til gengæld ikke skjul, at hans AI's sproglige forankring udspringer af Gergens og de konstruktivistiske teorier om sproget og dets betydning for vores identitet og sociale liv, hvilket jeg derfor vil se nærmere på i dette afsnit.

Indenfor denne terminologi anvendes ordet *historie* eller *selv-beretninger* (Gergen), om det, vi fortæller andre, og det er opfattelsen, at vi gennem disse selvberetninger, skaber vores liv og identitet.

⁵¹ S. 83 Lyng

⁵² S.128 Lyng

⁵³ s.2 *Tanker fra et hyttefad...* Henrik Kongsbak.

Gergen mener ikke, at vi kan overvurdere den betydning vores beretninger har for vores måde at forstå os selv og vores liv på⁵⁴, og peger på, at det er nødvendigt, at vi anerkender relationernes betydning, når vi vil forklare de menneskelige handlinger, for ud fra et relationelt synspunkt, er ens selv-opfattelse ikke et individs personlige og private kognitive struktur, men i stedet en drøftelse, en handling i sproget, som finder sted i den interaktion, vi har med andre. Vores aktuelle identitet er derfor et resultat af de selv-beretninger, vi fortæller om os selv, for at få fortiden og fremtiden til at hænge sammen, og *narrativerne* bliver den samtalemæssige ressource, vi anvender. Man kan sige, at selvberetningerne er en form for social fremstilling til fælles skue.

Narrativer

Vores selvberetninger er ikke aktuelle adskilte øjeblikke, men billeder, der som en film hænger sammen. Billedet ”før” er med til at skabe forståelsen ”nu” og pege fremad. Når vi udvikler selv-beretninger, skaber vi sammenhængende forbindelser mellem livsbegivenheder og at ”skabe en narrativ sammenhæng kan være af afgørende betydning for at give livet mening og retning.”⁵⁵ .

Et fænomen som forfatteren Sven Åge Madsen kalder at *fortælle sig* eller *fortælle hinanden*⁵⁶

Konstruktionerne er åbne for løbende ændringer efterhånden som interaktionen fortsætter, men det er ikke et indre manuskript eller en kognitiv struktur, der styrer. Selvberetningerne og narrativet er snarere et sprogligt redskab, som man har muligheden for at udvikle, underforstået indenfor de gældende historisk- og kulturelt bestemte narrative konventioner, for strukturen for den ”rigtige” måde at fortælle på går forud for det, man vil sige, og oplevelsen af historiens værdi afhænger i højere grad af evnen til at fortælle historien sammenhængende, end af ”sandhedsværdien.”⁵⁷

Det betyder ikke, at vi er determinerede af den kulturelle forståelse, kun at den sandfærdige historie bliver dikteret af forstrukturer og narrative konventioner. Vi kan ændre på det, hvis vi er bevidste om det. Jeg vil derfor i det følgende komme ind på nogle af forstrukturerne og de rudimentære former.

For at udvide forståelsen af, hvad disse forstrukturer er, vil jeg kort komme ind på et par væsentlige træk, sådan som både Bruner og Gergen ser dem.

Forstrukturer.

Som nævnt er der nogle regler, som den gode historie må følge. De mest elementære er:

⁵⁴ s. 190 i Gergen Bruner går endog så langt som til at foreslå, at vi har en genetisk hang til at forstå i form af beretninger.

⁵⁵ s. 191 ibid Bruno Bettelheim citeret

⁵⁶ S.35 i Hermansen og Jensen

⁵⁷ Bruner og Lyng

- Der skal være en pointe med det man fortæller, som andre skal kunne vurdere og tage stilling til.
- Begivenhederne må ordnes i en slags rækkefølge⁵⁸.
- Personer kan ikke lige pludselig skifte identitet (derfor er identiteten heller ikke relativ).
- Enhver begivenhed skal hænge sammen med den foregående og være gensidigt afhængige af hinanden.

Hos Bruner⁵⁹ kan man genkende de samme strukturer, men formuleret på en lidt anden vis, hvilket faktisk er kernen i en aktantmodel, som er meget anvendt i skolen til at analysere f.eks. eventyr efter. Han siger:

- at en historie har brug for et plot,
 - at et plot har brug for hindringer for at nå sit mål,
 - at hindringer får mennesker til at tænke sig om, og
 - at man desuden skal give sine figurer allierede og forbindelser
- og lade dem udvikle sig.

Tænker man dette ind i forhold til eleverne, angiver det et sprogligt værktøj til erkendelse og forståelse. De får muligheden for at blive ”konge” eller ”dronning” i deres eget liv.

Narrative former

Derforuden findes der mange variationer af den narrative form, men Gergen mener, at gældende for dem alle er, at alle typer plots kan omformes til en lineær form (sml. med den litterære berettermodel), som kan reduceres til tre rudimentære former for narrativer⁶⁰: *den stabile beretning, den opadstigende og den nedadgående*.

I hverdagslivet bruger vi de rudimentære former tilpasset det, vi vil opnå i fin harmoni med intonation og kropssprog – jf. barnet, der brændende ønsker sig noget.

Narrative former bestemmer ikke vores identitet, men de indbyder til nogle handlinger og modvirker andre. På samme måde, som det gamle paradigme favoriserer én tænkning frem for en anden.

Det konstruktivistiske selv

Vi bruger med andre ord de forskellige narrative former til at fortælle om, og skabe os selv, hvilket kan virke ret relativistisk, hvis vi forestiller os en Freudiansk kerneidentitet.

Men hvor tit sammenholder vi vore handlinger med vort kernebillede? Hvorfor skal vi egentlig forestille os, at der findes en enkelt varig kerne og hvorfor skal vi sætte pris på en fornemmelse af fast position og sted? Spørger Gergen⁶¹ og han svarer:

⁵⁸ De sproglige konventioner, der styrer relationerne i rum og tid, kaldes kronotoper. De er det nødvendige grundlag for, at begivenhederne præsenteres.

⁵⁹ s. 84 i Bruner.

⁶⁰ s.198-201 i Gergen

⁶¹ ikke citeret, men refereret

- *Flytter vi vægten fra indre selv-perceptioner til den sociale forståelses processer, kan vi åbne op for nye teoretiske områder med andre konsekvenser for det kulturelle liv.*⁶²

En vellykket socialisering gør os i stand til at tolke vores liv som stabilt eller opad - eller nedadgående, men med øvelse kan man mestre flere komplekse former. Jo bedre vi er i stand til at konstruere og rekonstruere vores selv-beretninger, jo bredere bliver vores evne til at få relationer til at fungere, mener Gergen, og når vi forstår de narrative former, kender strukturerne og ved, hvordan vi konstruerer vore selv-beretninger, *så skubber vi til siderne i identitetens hylster.*⁶³

Men alt er ikke relativt. Vi må uophørlig fastholde vores identitet og bevare vores narrative validitet i fællesskabet, og validiteten opnår vi, når andre bekræfter vores historie. Det betyder altså, at der i vores selv-beretninger også er x antal andre, som spiller nogle biroller i vores historie. Det kan være til sammenligninger o.a. Vore historier væves ind i hinandens konstruktioner, vi bliver gensidigt afhængige, og selvet bliver den beretning, der bliver forståelig i de igangværende relationer.

Derfor konkluderer Gergen, at vore identiteter aldrig kan være individuelle. De er altid hængt op i en række gensidige relationer. Dønninger af, hvad der foregår her og nu - mellem os - kan fortsætte i det uendelige.⁶⁴

Men sprog er ikke kun sproglige handlinger, det optræder også forskelligt i forskellige domæner, med hver sin form for refleksion. Det vil jeg se nærmere på i det i det næste afsnit.

Domæneteorien.

Når alle tænker ens

Tænker ingen særligt meget

Ukendt kilde

Pointen er ifølge Maturana, at det er muligt at skelne mellem vore sproglige handlinger (jf. afsnittet om sproget) - og rubricere dem i de forskellige grundtyper, som han kalder for domæner,⁶⁵ og at der i hvert domæne findes én bestemt type af logik, som danner rammen for den måde, vi kommunikerer og agerer på i forhold til hinanden⁶⁶.

Maturana foreslår 3 domæner, som man kan forstå som en slags kontekstinddeling for sproghandlinger, og kalder dem for *produktionens*, *forklaringens* og *æstetikens* domæne. Vi er i alle tre domæner på en og samme tid, men et af domænerne vil altid være det mest fremtrædende:

Produktionens domæne (handlingens domæne eller arbejdets rum) er et uni-vers. Vi arbejder ud fra faste rutiner, regler og traditioner, og lever efter *en* version af sandheden. Vi har tillid til, at det vi laver er rigtigt uden at reflektere over det, og vi finder brugbare løsninger ud fra de givne sociale og kulturelle rammer i den kontekst, vi er en del af.

⁶² s. 206 Gergen

⁶³ s. 193 Ibid.

⁶⁴ s. 212 Gergen

⁶⁵ s. 37 i Lang, Cronen og Little.

⁶⁶ s. 56 i Molly, Molly Søholm og Storch

Forklaringens domæne (refleksionens, det dialogiske domæne) præges af mange forskellige verdensanskuelser og opfattes som et multi-vers. Virkeligheden tænkes ud fra en cirkulær forståelse – åben og kompleks. I dette domæne mødes ligeværdige meninger, men ikke af den grund nødvendigvis lige ønskværdige og stiller spørgsmål ved praksis, undersøger og diskuterer den.

Æstetikens domæne er også vurderingens domæne. Enhver af vore handlinger udspringer af, hvordan vi tænker, at verden hænger sammen, og i vores sproglige handlinger vil der derfor implicit være værdibærende elementer, som er med til at underbygge denne grundforståelse. Her er det f.eks. værdierne og moralen, vi forholder os til.

Refleksionen i domænerne

Domænerne adskiller sig også fra hinanden på den måde, at vi reflekterer forskelligt i de forskellige domæner.⁶⁷ Produktionens domæne, som repræsenterer de rutineprægede sproglige handlinger, vi foretager os i vores hverdagsliv, er præget af en 1.ordens refleksion. Vi metakommunikere ikke, som vi gør det i forklaringens domæne, men faktisk mener Lang ⁶⁸, at det menneskelige liv ikke ville være muligt, hvis der ikke var en række episoder, hvor vi netop handler uden selv-refleksion. En betragtning, som jeg anser for at være væsentlig, når man f.eks. planlægger undervisning.

Det er kun på forklaringens domæne, at 2. ordens refleksion finder sted, og den er kendetegnet ved, at man metakommunikere – at man iagttager sine handlinger, sprogliggør dem, reflekterer over dem og får nye anskuelser, som muliggør en overskridende læring, det Bateson kalder Læring 2.

Det kunne være nærliggende at mene, at man også i det æstetiske domæne reflekterer ud fra en 2. ordens kybernetisk forholdemåde, men selvom der er en grad af selvrefleksion, er der ikke tale om en metakommunikation, men – snarere en slags tilpasning, f.eks. at man indordner sit eget værdisæt til det, der er gældende i klassen.

Ismer og Konstruktioner

Jeg har i de foregående teoretiske afsnit forholdt mig til begreber, men kendetegnet for de teoretikere jeg har refereret til er, at de har en konstruktivistisk erkendelsesforståelse. Selv om Gergen og Cooperrider er konstruktionister, mener jeg, at der på væsentlige punkter er erkendelsesmæssig sammenfald. Selv pointerer Gergen, at *konstruktionisme fører kilden til menneskelige handlinger tilbage til relationer og den egentlige forståelse af individuel funktion tilbage til udvekslinger i sociale fællesskaber*⁶⁹, hvorved han adskiller sig fra konstruktivister, ved at mene, at viden udelukkende er i relationerne, kontekstafhængigt og en social konstruktion, men han har nogle vægtige betragtninger om sprogets betydning og strukturer, som jeg netop har været inde på, som er fælles gods.

⁶⁷ S. 56 Molly, Molly Søholm og Storch

⁶⁸ s. 56 Ibid.

⁶⁹ S.78 Gergen (246) Kruse

Mads Hermansen siger, at man i en positiv udlægning af konstruktionisme med Bruners ord kan sige, at det handler om *en sandhed, der gør en forskel*.⁷⁰ Selv bruger Hermansen såvel Bruner som Ricœur, til at forklare hvad konstruktionisme er, fordi de meget præcist formulerer det sproglige grundlag, som de har tilfælles med Gergen.⁷¹

Søren Kruse giver udtryk for, at konstruktionisme er en blandt flere former for konstruktivisme, og ser det ikke som en teori, men snarere som en *bevægelse*. Ved at anskue det på den måde, åbner der sig i mit perspektiv en supplerende forståelse, idet en *bevægelse* har en retning, og ikke er en statisk forståelse, men er et skridt på vejen – som bevægelsen fra ét paradigme til et andet.

Bliver vi i billedet af bevægelsen handler den om vejen fra at forstå viden som objektiv, eksisterende ude i verden og som en individuel og psykisk realitet, til at se på såvel viden, tænkning, følelser, identitet osv. som sociale konstruktioner, som vi skaber i relationerne med hinanden. *Vi bør huske på, at hvad der siges, siges af nogen. Enhver tankevirksomhed frembringer én verden. Den er derfor en menneskelig handling, udført af en bestemt person på et bestemt sted.*⁷² – eller tid, kunne man også tilføje.

Derfor er videnskab heller ikke hævet over denne almene lovmæssighed, men er en del af den historiske kollektive udvikling.

Min intention med ovenstående er at argumentere for, at der i den konstruktivistiske og konstruktionistiske forståelse er så væsentlige træk tilfælles, at det giver mening at lade dem "tale sammen" og danne basis for det værdsættende menneske-, videns- og læringssyn, som skal danne grundlaget for den efterfølgende anerkendende didaktiske diskussion, hvilket vil sige en praksiskontekst, hvor hovedtrækkene skal være klare, men ikke nødvendigvis detaljerede. Jeg vil derfor i resten af specialet bruge ordet konstruktivistisk bredt.

Det andet anslag

Min intention med de foregående teoretiske afsnit har været at gå bag om de teorier, der har været med til at bane vejen for en ressourcetænkning - det nye paradigme, som jeg kalder det anerkendende paradigme. Jeg vil nu i de kommende afsnit se på, hvordan disse teorier influerer på måden at tænke praksis på. Hvordan kan man opfatte lærernes og elevernes roller, markeret som forskelle, og hvad er vigtige overvejelser i en indholds-, mål- og metode diskussion?

Efter nogle afsnit vil der være kommentarer, som relaterer sig til mulige udfordringer i forbindelse med implementering.

⁷⁰ S.37 Hermansen og Jensen

⁷¹ S.34 Ibid.

⁷² S.42 Maturana og Varela

Anerkendende Didaktik

*En forskel, der gør en forskel
Bateson*

Det interessante ved at bevæge sig fra det teoretiske til det didaktiske og praktiske område er nødvendigheden af at drage nogle konklusioner og kombinere ens egen viden – dekonstruere og skabe en ny konstruktion; men med det in mente, at ingen er i stand til at sætte sig ud over sin egen forståelseshorisont.

Jeg er ikke stødt på en ”anerkendt” anerkendende didaktik, så derfor er det med stor forsigtighed, jeg bevæger mig ind i feltet i erkendelse af, at det ene og alene vil være min kombination og udlægning af teorier indenfor et konstruktivistisk og anerkendende perspektiv.

Definition på Didaktik

Jeg vil i min forståelse af ordet *didaktik* lægge mig op ad Jank og Meyers definition, fordi den er tilpas bred og kan dække de perspektiver, jeg ønsker at sætte fokus på. De ser didaktik, som *undervisningens og læringens teori og praksis*, men tilføjer ikke uvæsentligt, at didaktik ikke kun er teoretisk, men også omfatter *tænkning, følelser og handling i praksis*⁷³—derforuden vil jeg tilføje *forstået som kommunikationen i relationer mellem mennesker*, for netop det er nerven i den anerkendende didaktik.

Didaktikken skelner således mellem *undervisning og læring*, og mellem *teori og praksis*, hvor undervisning i en konstruktivistisk forståelse, (hvor det sociale forstås som kommunikation og ikke handling), kan forstås som en kommunikativ hændelse, der har til hensigt at stimulere læring med henblik på at den lærende kan forandre sig selv, hvilket dog ikke er ensbetydende med, at intentionen altid lykkes, for læring er elevens egen ydelse,⁷⁴ jf. den autopoietiske struktur.

Læring derimod finder sted hele tiden og viser sig som forandringer.

Men hvis læring finder sted upåagtet undervisning eller ej, hvorfor så overhovedet beskæftige sig med undervisning? Én begrundelse kunne være at barnet via undervisningen møder forstyrrelser, der sætter det i stand til at flytte sine forforståelser, en anden kunne være, at undervisning også er dannelse.

Intet samfund heller ikke det postmoderne kan eksistere uden begrebet dannelse forstået som et samfunds mere eller mindre bevidste kulturelle påvirkninger fra den ene generation til den anden.

Men dannelsen kan ikke ses løsrevet fra den samfundsmæssige kontekst og menneskevidens - og læringssynet, derfor vil jeg i de kommende afsnit væve de anerkendende og konstruktivistiske tråde sammen til det, som jeg vil kalde en Anerkendende Didaktik.

⁷³ S.13 i Jank og Meyer

⁷⁴ S.46 i Rasmussen

Det anerkendende menneske- og videnssyn

Væver man trådene fra de teoretiske afsnit sammen, fremkommer der et billede af, at ethvert individ er unikt og adskiller sig fra alle andre; samt at det er i kraft af distinktionen mellem fællesskabet og individet, at det unikke fremstår. Man kan med andre ord ikke se individ og samfund som adskilte, men derimod forbundne - som betingende hinandens eksistens.

Man er bevidst om egne værdier, samtidig med, at man anerkender, at andre kan have andre værdier. Det anerkendende fællesskab eller samfund er kendetegnet ved, at *man træffer og udfører kollektivt bindende afgørelser på et demokratisk grundlag*⁷⁵.

Det er en menneskelig præmis at skabe balance i sit liv (homøostase⁷⁶) og at følge det heliotropiske princip⁷⁷, hvilket vil sige, at man vender sig mod de for individet bedste historier her og nu. Man vil til enhver tid gøre det bedste, man kan. (Det kan til gengæld for udenforstående give anledning til en undren sig over, hvordan det kan være at f.eks. en speciel opførsel, kan være individets bedste valg)

Viden er ikke facts, der er tilgængelige ude i verden, og som bare kan gribes og oplagres i vores bevidsthed. Derimod bearbejdes oplevelserne ude fra verden af den menneskelige struktur, således at man kan sige at den opstår i beskrivelsen. Maturana siger det på denne måde:

Denne forbindelse mellem handling og erfaring, denne uadskillelighed mellem en særlig måde at være og den måde, hvorpå verden ser ud for os, fortæller os, at enhver videnshandling frembringer en verden – Al gøren er viden, og al viden er gøren.

*Skabelsen af menneskelig viden finder uvægerlig sted i sprog, som vores særlige måde at være menneske og aktive på. Af denne grund er sprog vores udgangspunkt, vores erkendelsesmæssige instrument.*⁷⁸

Grundlæggende er det derfor de historier, vi fortæller om os selv og hinanden, som danner vores erkendelsesmæssige fundament.

Det anerkendende læringssyn

Grundlaget i en konstruktivistisk læringsforståelse er, at:

Læring sker i en aktiv kognitiv, emotionel, og motivationel proces, hvor det er elevens aktive arbejde med sig selv – men altid socialt forankret i en kultur og i en udveksling med andre mennesker – at skabe de sammenhængende forståelser (konstruktioner) som giver mening for ham eller hende.⁷⁹

⁷⁵ S.10 i Qvortrup

⁷⁶ S.203 i Ølgaard

⁷⁷ S. Cooperrider

⁷⁸ S.42 Maturana m.fl.

⁷⁹ S.21 Hermansen

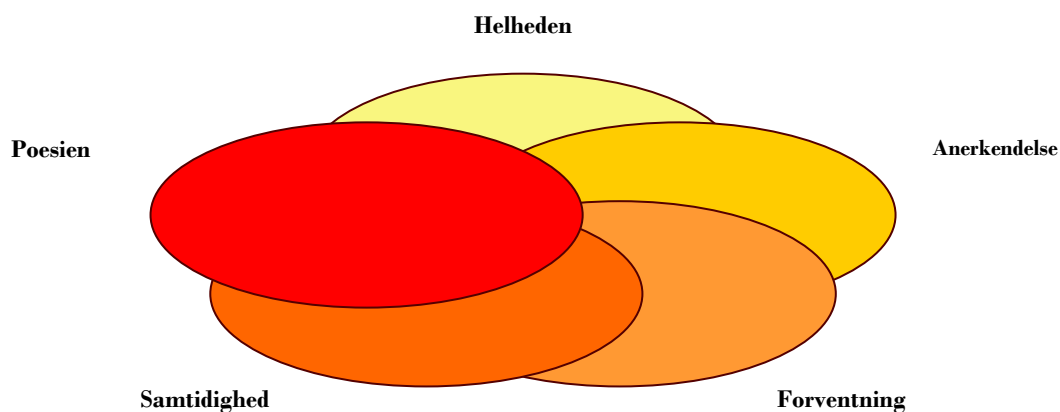
Kommunikations- og ikke handlingsteori, hvor man forstår at information konstrueres i kommunikationen, den overføres med andre ord ikke.

Muligheden for at stimulere og støtte elevens læring findes i det kommunikative samspil mellem lærer og elev og eleverne indbyrdes. Hverken lærer eller elever ved, hvad de andre tænker, føler eller forestiller sig, med mindre det kommunikeres⁸⁰.

Et vigtigt kriterium for, om vi er i stand til at lære, er, at det vi beskæftiger os med giver mening, og at det er muligt for os at koble os til det nye.

Det, der udvider det anerkendende læringssyn fra et rent konstruktivistisk er, at kommunikationen følger anerkendelsens 5 principper, som jeg har været inde på tidligere, og som de fremgår af nedenstående model, hvor helheden og den inderste kerne er det konstruktivistiske princip:

Figur 9



Principperne er bærende for samtalen, og som det fremgår af modellen er alle principper aktive på samme tid i mere eller mindre grad,⁸¹ og understøtter og eksponerer drømmen eller de mål, man gerne vil nå.

Man forestiller sig målet eller drømmen (en indre repræsentation) og giver udtryk for det man ønsker sig og gerne vil have, (forventningen) som udtrykkes gennem det poetiske princip, som hjælper til at skabe billeder, der aktiverer alle sanser. Man understøtter og anerkender med andre ord, individets egen indre dialog og mulighed for at koble sig til det fælles, ud fra den forståelse, at læringen og forandringen allerede starter i dialogen.

⁸⁰ S.47 i Rasmussen

⁸¹ Forskellen i størrelsen af fællesmængder er uhensigtsmæssig og ikke tilsigtet.

Dannelsen

I min empiri blev det flere gange nævnt, at man anså det for væsentligt, at det igen er blevet muligt at tale om værdier og have et *fælles værdigrundlag*. Ser man det i relation til et postmoderne samfund, er det måske ikke så underligt, at man som system - skole eller samfund - oplever, at man har brug for klare pejlede værdier, som støtte i reduktion af kompleksiteten, og afgrænsning i forhold til andre.

Et andet perspektiv, men i forlængelse af det første, kunne være, at behovet dukker op, som en reaktion på regeringens neoliberalistiske styring, som er kendetegnet ved ikke at stille spørgsmål ved egen eksistens og virksomhed, samt individualisere oppositionen, hvorved den reelt ikke er eksisterende,⁸² hvilket nemt kommer til at betyde, at værdier og forskelle neutraliseres.

En helt tredje måde at anskue det på kommer Ziehe med, idet han plæderer for, at der er grund til bekymring for vores unge, fordi mange qua deres erkendelsesformer føler ubehag ved sig selv, og ikke evner at føle glæde: *Vi har at gøre med subtile former for ubehag eller ligefrem ulykkelighed inden for rammerne af en yderst liberaliseret kontekst*,⁸³ men det er ikke de unge, eller lærerne, der er noget galt med; men det er relationen mellem lærernes overvejende identitetsorienterede og reformpædagogisk undervisning og de unges egocentrisme, som skaber dette ubehag. Modspillet til egocentrisme ser Ziehe som decentrering, hvilket betyder at man lærer at erkende forskelligheder.

Dannelse handler derfor også om evnen til forskelsrefleksion, men med Bateson in mente skal det ikke forstås som *mig* eller *os* i modsætning til de andre. Derimod som *en refleksion over forholdet mellem dem og os, det fremmede og det kendte, nytænkning og tradition*⁸⁴ - hvilket vil sige en *refleksiv* dannelse i modsætning til tidligere normative dannelsesforståelser, som foregav, hvordan individet skulle tilpasse sig for at være dannet. Men hvor det tidligere var en individuel proces, fordrer det refleksive dannelsesideal tilstedeværelsen af den anden, for det er i kommunikationen om de samfundsbærende værdier, at distinktionerne bliver tydelige. En af disse grundlæggende værdier er bl.a. princippet om, *at vores samfund træffer og udfører kollektivt bindende afgørelser på et demokratisk grundlag*, siger Lars Qvortrup og fortsætter, at *en værdsættelsesbaseret forskelsrefleksion med andre ord er intet mindre end kernen i vor tids dannelse: At argumentere for og praktisere klare værdier, samtidig med, at man anerkender, at andre kan have det anderledes*.

Dannelsen skal desuden være præget af god anderledeshed: *Skolen skal være kunstig, skolen skal være forskellig fra realiteternes virkelighed, skolen skal være overraskende*, supplerer Ziehe.⁸⁵

⁸² S. 94 Gytz Olesen

⁸³ S. 75 i Ziehe

⁸⁴ S.8 i Qvortrup

⁸⁵ S.79 i Ziehe

Undervisningens praksis

Hvis man konsulterer Jank og Meyer, giver de udtryk for, at man ikke kan udvikle en konstruktivistisk didaktik inden for rammerne af traditionelle didaktiske spørgsmål,⁸⁶ og selvom jeg måske nok kan følge dem lidt hen ad vejen, så mener jeg utvetydigt, at man - fordi man også skal planlægge undervisningen i den anerkendende kontekst og skal kunne eksplicitere sine valg, kan følge de samme didaktiske elementer, selv om de på områder adskiller sig fra den traditionelle undervisning.

Jeg vil derfor i de kommende afsnit se nærmere på praksis, og medtage evidensbaserede resultater til fremme af den gode undervisningssituation.

Den didaktiske trekant

Undervisningskontekstens kerne består af *en lærer, en elev* og det *faglige indhold*, som de mødes om, og som også dels fungerer som kontekstmarkør, og dels definerer de roller aktørerne indtager.

Den model, som jeg har fundet egnet til at beskrive disse relationer, er den didaktiske trekant⁸⁷, som har fokus på relationerne mellem lærer og elev, elev og indhold, samt lærer og elev. Jeg har, inspireret af Westbury, Keidinger og Jank og Meyer udviklet lidt på den.

En af Jank og Meyers teser er, at *mål, indhold og metoder altid står i et gensidigt vekselvirkningsforhold til hinanden*⁸⁸, og at den didaktiske trekant ikke indfanger dette faktum. Men netop fordi de står i et gensidigt vekselvirkningsforhold til hinanden, betyder det også, at de udgør et hele, som skal tænkes med i resten af undervisningens dynamik. Vil man fokusere på det isoleret, er det igen muligt at sætte mål, indhold og metode ind i en ny trekant på samme måde, som jeg gjorde ved *individets læring og identitet* under afsnittet om følelser, men den vil i så fald ikke favne elevens egen målsætning.

Jank og Meyer efterlyser et fælles ord for mål, indhold og metode. Jeg har valgt at kalde det *Det fælles faglige*, dels fordi det er det, man er fælles om i relationen lærer – elev, dels fordi triaden mål, metode og indhold konstituerer hinanden og undervisningen, og endelig fordi det fælles faglige konnoterer til kommunikationsmodellens det fælles ³⁸⁹.

Jeg er af den opfattelse, at netop triaden kan neutralisere paradigmeuoverensstemmelser, hvilket jeg håber, vil fremstå klarere i de kommende afsnit.

Fordelen ved den didaktiske trekant er, at den kan udvides med ”en ekstra elev”, hvilket bevirker, at man grafisk har mulighed for at medtænke elev-elev relationen i undervisningens dynamik. Når jeg synes, det er vigtigt, er det fordi, jeg forestiller mig, at det vil være nødvendigt at ændre undervisningen i forhold til nogle af de metoder, som anvendes i dag.

⁸⁶ S.237 i Jank og Meyer

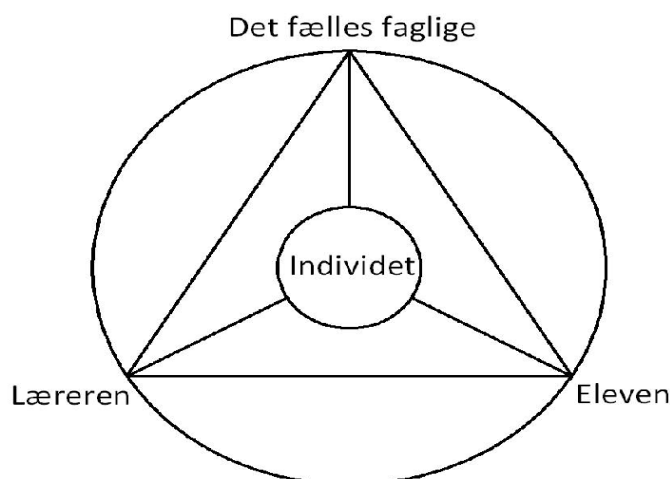
⁸⁷ Westbury, Keidinger og Lund

⁸⁸ S.57 i Jank og Meyer

⁸⁹ Et Benedikte Madsen udtryk

Den omskrevne cirkel markerer undervisningens kontekst, herunder de ydre rammer – såvel fysiske som politisk bestemte.

Figur 10



Modellens muligheder

Illeris⁹⁰ understreger i sin undervisningstrekant, at enhver læring er udspændt mellem en kognitiv og emotionel proces i en social interaktion. Det er en del af det, jeg ønsker at indfange med modellen, men i en anerkendende didaktik er det imidlertid også vigtigt at betone sproget og relationen.

Det tænker jeg, bliver dækket af *individet* i midten, som repræsenterer lærings- og identitetsprocessen –jf. fig.8. Man kunne kalde det elevens indre struktur. Det er selvfølgelig også en rolle, men med et elev-personligt fokus, forstået som en kombination af den traditionelle elevrolle og den mere private handlen.

Modellen åbner også for at se på elev-elev relationen, både i den sociale interaktion, og i den faglige. Flere undersøgelser (Schultz Jørgensen⁹¹ og Hermansen⁹²) har de seneste år vist, at der er en markant sammenhæng mellem elevernes sociale trivsel og deres evne til faglig læring, så derfor er der ingen tvivl om, at dette perspektiv er vigtigt – men ikke som et appendiks; det skal være en del af den daglige undervisning. I en anerkendende didaktik vil det betyde, at man arbejder med det sociale i relation til undervisningen, forstået på den måde, at man som et delmål på lige fod med andre delmål, lærer at agere i relationer, og med en opmærksomhed på, hvordan man f.eks. fremmer de gode samarbejdsevner. F.eks. mener jeg, at gruppearbejde er noget, der skal læres, for det kræver de ypperste evner til at samarbejde, hvis det skal fungere med faglig læring som resultat. Man tager ikke børn alvorligt, når man lige sætter dem i grupper, for variationens skyld.

⁹⁰ S.39 i Illeris

⁹¹ Jørgensen og Ertmann 97

⁹² Projekt Dansk skolekultur

Undervisningsformer og den didaktiske trekant

Keidinger⁹³ udvider forståelsen af den didaktiske trekant ved at tilføje en systemisk tilgang og begrebet om den blinde vinkel mellem systemet og dets omverden.

Hun nævner, at forskellige undervisningsformer har det med at betone en af trekantens akser, hvilket nedtoner en anden – som bliver den blinde plet, det man ikke får øje på.

Koncentrerer man sig om relationen læreren – det fælles faglige – det kunne f.eks. være en forelæsning, vil der være fokus på retorikken og undervisning som formidling. Den blinde plet vil være eleven.

Er koncentrationen på relationen mellem læreren og eleven, ses undervisningen som en personlig interaktion, hvorved denne interaktion har en tendens til at blive indholdet, på bekostning af det fælles faglige. Det er ofte diskussioner, dialoger, eller personlige ”optagetheder”, der er dækkende her.

Den sidste akse – relationen mellem det fælles faglige og eleven, vægter undervisningen som elevens aktive handling og repræsenterer metoden i denne udlægning. Undervisningsformen er elevarbejde, projektundervisning o.l., hvor læreren i højere grad er vejleder og proceskonsulent.

Det gælder i dette tilfælde, som i så mange andre af livets forhold, at en mangfoldighed bedst dækker det hele, men ved at have fokus på de blinde vinkler, kan man som underviser kombinere og kompensere.

Til denne brug af modellen, kan man desuden fokusere på læringen i relation til hjernens måde at arbejde på. Forskellige arbejdsformer kræver forskellig hjerneaktivitet, med forskel for hukommelsen.

Undervisningens mål

I en traditionel almindidaktisk forståelse er målet en beskrivelse af resultatet af en undervisnings- og læreproces,⁹⁴ men Jank og Meyer laver en sondring imellem 3 former for målsætning. De taler om *undervisningsmål*, som er præsriptive og udspringer fra enten læreren, kommune eller stat. *Handlingsmål* er de mål, som eleven selv har sat sig, og som hun forfølger i undervisningsprocessen, og endelig er *læringsmål* kombinationen af de to andre.

Denne ”treenighed”, ser jeg som meget essentiel i den anerkendende didaktik, fordi eleven qua sine handlingsmål har muligheden for langt hen ad vejen - i kombination med metode og indhold - at gøre undervisningen så den også bliver relevant for hende. Derfor ser jeg ikke Klare Mål som en direkte hindring i relation til en anerkendende didaktik. Der kan være andre udfordringer, som når man politisk ønsker at indføre nationale test, hvilket jeg vil uddybe i mine afsluttende kommentarer.

I relation til værdidebatten, kan man sige, at der er forskel på måden, man ønsker at præge gennem målsætning. Kommunens værdier, som de interviewede plæderer for, åbner for fortolkning, og lægger ingen tekstlige bindinger, hvorimod den kanontænkning, som regeringen har spillet ud med i højere grad begrænser og nærmer sig en curriculumtænkning, (bliver både mål og indhold) hvilket indskrænker den anerkendende didaktiks råderum.

⁹³ Slide fra forelæsning

⁹⁴ S.53 -55 i Jank og Meyer

Undervisningens indhold

Med reference til Folkeskoleloven, kommunepolitikken, samt teoretikere som bl.a. Dewey, hedder det forskelligt formuleret, at eleven skal have medindflydelse på undervisningen. Men det er forbundet med store vanskeligheder, for det *kræver indsigt at have reel indflydelse*.⁹⁵

Ifølge en anerkendende forståelse, handler problemer om måden, vi italesætter det på (eller om den frustrerede drøm), så måske drejer demokrati og medindflydelse sig ikke alene om indholdet i det, vi er sammen om:

Ziehe refererer to elevkommentarer fra sin undersøgelse, som kan bruges til at nuancere dette: Den ene elev siger: *Behøver vi absolut at lave det, vi har lyst til?* Og den anden, at: *Det er fedt at gå i skole – det er kun undervisningen, som er irriterende*,⁹⁶

Selv peger Ziehe på det han kalder *god anderledeshed*, som svaret på disse udsagn, hvor god anderledeshed skal forstås som en undervisning, der er tilpas afbalanceret mellem det kendte og det fremmede. (jv. afsnittet om dannelsen)

Elever vil gerne lave noget sammen, som opleves som vigtigt for dem, men det er ikke nødvendigvis – eller i første omgang selve indholdet, men kan i lige så grad være muligheden for at arbejde fagligt sammen, vel at mærke med noget, man selv kan præge.

I relation til det konstruktionistiske princip understreger Hermansen, er det produktive og grænseoverskridende ved denne erkendelsestilgang er, at man i undervisningen må arbejde med hypoteser og formodninger, som holder tvivlen i live, forstået på den måde at spændingsfeltet mellem det sikre og tvivlen er et godt udgangspunkt for god undervisning. Derfor bliver et af nøgleværktøjerne spørgsmål⁹⁷

Forstået på denne måde, følger indholdet i undervisningen såvel faglige-, personlige- som intersubjektive mål; ikke dermed sagt at al temaer er lige gode, for man anstrenger sig ikke med et emne, som er uvigtigt. Det må nødvendigvis være betydningsfuldt for nogen i klassen. Det værste er ikke at få ret, eller følge egen lyst, men ikke at blive hørt og set.⁹⁸

At man må tænke de personlige og intersubjektive mål sammen med de faglige, er der forskningsmæssigt belæg for, bl.a. formuleret af Jacobsen, Christiansen og Jespersen, som siger, at *det værd at huske, at et velorganiseret og velfungerende socialt fællesskab kraftigt støtter de faglige lærerprocesser*.⁹⁹

Undervisningens dynamik

Comenius, som levede fra 1592 til 1670 skriver i Den Store Didaktik, bl.a.:

At det skal være vor didaktiks første og sidste mål, at opspore og udfinde den undervisningsmåde, hvorved lærere kan undervise mindre, og eleverne alligevel lærer mere; at der i skolen forefin-

⁹⁵ S. 87 Andersen i Hermansen 07

⁹⁶ S. 89 og 93 i Ziehe

⁹⁷ S. 40-42 i Hermansen og Jensen

⁹⁸ S. 30 i Solborg Pedersen

⁹⁹ S.30 i Solborg Pedersen

*des mindre larm, kedsomhed og unødige møje, men mere frihed, fornøjelse og sandt fremskridt.*¹⁰⁰

Jeg synes det er tankevækkende, at en over 300 år gammel pædagogisk tekst stadig på væsentlige punkter kan være så vital, og livsbekræftende. Udover at det handler om at opspore (at være detektiven, gå efter guldet eller være eksplorativ) og udfinde (det kreative og innovative perspektiv) hæfter jeg mig specielt ved 3 ting, som er interessante at tænke med i en anerkendende didaktik, fordi de er anerkendende i deres udgangspunkt:

- At lærerne skal *undervise mindre*,
- Mindre *kedsomhed*
- Mere *frihed og fornøjelse* og *unødige møje*

Jeg forstår punkterne som høj grad af elevaktivitet, som opstår, fordi eleverne arbejder fagligt med emner og måder, der fanger dem, som børn ofte gør, når de f.eks. bevæger sig ind på legens domæne eller har reel mulighed for at påvirke deres egen arbejdsituation.

Jank og Meyer peger på, at man skal tilrettelægge dannelsesrelevante læringsmiljøer, hvor egen handling er ærlig vigtig (i modsætning til tavleundervisning). *For læring erfaring og handling påvirker hinanden cirkulært*¹⁰¹.

Der er god grund til at se på mangfoldigheden af undervisningsmåder, men der er ikke nogen (evidensmæssig) entydig sammenhæng mellem bestemte undervisningsformer og læringsresultater, men vil alligevel tilgodese forskellige tilgange til undervisning.

Refleksion er et af de pædagogik mantra-ord indenfor såvel en "traditionel" som en anerkendende pædagogisk forståelse, (jf. Stavros og Torres bevidstheds princip) men inden man går i selvsving over vigtigheden af denne kompetence, (som jeg ikke vil undervurdere blot nuancere) synes jeg, der er grund til at pointere den læringsteoretiske differentiering, som Maturana er inde på i domæneteorien, samt Langs kommentarer om, at livet ikke var muligt, hvis vi ikke i hovedparten af dagen timer hovedsageligt befinder os i produktionens domæne.

Derfor mener jeg, at det er væsentligt – og en anerkendelse af barnet - at man overvejer hvilke refleksionsøvelser, man vil bruge energi på. Trial and error – feedbackprocessen på læring 1 niveau er også en form for refleksion, men den er praksisnær og ikke så mentalt krævende, som de refleksionsprocesser, som finder sted under forklaringens domæne.

¹⁰⁰ S.15 Jank og Meyer

¹⁰¹ s.237 Jank og Meyer

Læreren

You can't command the winds.
But you can set the sails
Canadisk ordsprog¹⁰²

Det canadiske ordsprog rammer på mange måder ganske fint den anerkendende underviser, som må kunne agere under forskellige forhold i kraft gode intuitive og faglige evner for "vindens" omskiftelighed.

Det kommer tydeligt frem i mine interviews, at anerkendelse ikke handler om at rose eleverne, men i stedet ses som en respekt for det enkelte barn, dets følelser og væren i verden. Y giver som eksempel: *Jeg kan se, at du er vred, men lige nu er det det her, du skal,* og X giver udtryk for, at den anerkendende vej handler om klasserumsledelse, og refererer til den seneste forskning:

Her peger såvel Hermansen som Klette på struktureringens og organiseringens betydning for læringens resultat,¹⁰³ hvorimod Jank og Meyer påpeger¹⁰⁴, *at vi (lærere) må lære at håndtere usikkerhed og vi må aflære at have alting under kontrol*, hvilket måske umiddelbart ikke harmonerer med konnotationerne på at påtage sig klasserumsledelse, som Hermansen plæderer for; men jeg ser begge holdninger som nødvendige og som komplementerende hinanden.

At lede en klasse handler om at afstikke de rammer, sociale som faglige, som man arbejder indenfor, hvorimod Jank og Meyers usikkerhed og kontrol i højere grad drejer sig om læreres tilbøjelighed til at føle "ansvar" for elevernes læring – præciseret som den gl. paradig-miske forståelse, at hvis lærerens har undervist i et givet emne, så er det lært.

Jeg forstår *klarhed* i relation til anerkendelse som en opmærksomhed på den anden, så man som lærer f.eks. ikke bruger det kollektive vi (*har vi ikke en aftale om...?*) om beslutninger, som udelukkende er lærerbestemte og dybest set slører magten i relationen, og jeg ser det at have *styr på*, og *kontrol over*, som et af de kulturelle individualiserede træk, (jf. Bateson) som ville kunne frigøre megen energi, hvis det blev erstattet med gensidigt forpligtigende samarbejdsaftaler.

Det anerkendende paradigme drejer sig derfor om, at lade børn være børn, og som voksen påtage sig ansvaret for relationerne, kommunikationen i klassen, samt elevens læring.

Eleven

Der peges på fra flere af de allerede nævnte undersøgelser på, at det er væsentligt, at eleven er klar over, hvad målet med undervisningen eller hans arbejde er. Set fra et anerkendende perspektiv drejer det sig om, at eleven har mulighed for at koble sig til "den fælles mening", at være en del af et social fagligt arbejdende fællesskab, og blive mødt af

¹⁰² S. 25 Meyer i Hermansen 07

¹⁰³ S.24 Ibid.

¹⁰⁴ S.147 i Jank og Meyer

såvel læreren som de andre elever med respekt og anerkendelse af de værdier og evner man har – ikke alene med ros, for børn har også en udpræget retfærdighedssans, som ikke accepterer skamros. Med andre ord, der skal være realitet bag.

Børn har en iboende trang til at være nysgerrige, som aflæres hvis den ikke næres, derfor skal de udfordres til at se underet, ”miraklerne” og netop være nysgerrigt udforskende.

Lærere siger ofte, at de taler *med* eleverne, men i virkeligheden taler de *til* dem, eller om dem¹⁰⁵, og det gør en stor forskel i den måde en elev vil føle sig mødt. Føler man sig mødt, og oplever eleven, at der af og til tages individuelle hensyn, kan børn yde meget.

Afsluttende kommentar

*I går aftes lagde jeg tusind planer,
I morges gjorde jeg, som jeg plejer
Konfutse*

Jeg spørger i min problemformulering, hvorvidt man kan indføre nøglebegreber som anerkendelse og anerkendende tilgang uden at ændre på den didaktiske forståelse, og det mener jeg helt utvetydigt, man *ikke* kan.

Men jeg ser også i relation til de seneste årtiers forskning, at de forståelser, man her peger på som gavnende for læringsmiljøer, ofte skriver sig ind i en konstruktivistisk kontekst, og derfor også som en del af en anerkendende didaktik, hvilket betyder, at der i den forstand ligger evidens for nogle principper, som virker, og som derfor ikke blot er døgnfluer.

Man kan så undre sig over, at ændringer og implementeringer på skoleområdet sker så relativt langsomt, men det er min overbevisning, at en af de vigtige faktorer i dette spil med Z's ord handler om, hvorvidt tiden er inde til de forandringer, man ønsker at indføre. Det kræver nogle gevaldige erkendelsesmæssige kvantespring, at flytte sig fra en forståelse af f.eks. et Freudiansk kerneselv til en konstruktivistisk og relationel opfattelse, for man skal have nogle billeder at knytte sine begreber an til.

Men der ligger fortsat mange udfordringer. Bl.a. ser jeg, at et af de andre store spring, bliver at skulle gå fra at være handlingsorienterede, hvor handlinger relaterer sig til den enkelte, og til en relationel proces, der forbinder forskellige mennesker¹⁰⁶

I skolen betyder det, at handlinger såvel de, som værdsættes, og de, som ikke gør det, tilskrives den enkelte elev, og det vil ikke skabe de ønskede ændringer. Det sker fordi handlebegrebet næsten tvangsmæssigt lokker til den forestilling, at det må være et

¹⁰⁵ S.39 i Solborg Pedersen

¹⁰⁶ S 49 Rasmussen

menneske, der er årsag til eller bærer af handlinger, og ikke, at de i vid udstrækning er kontekst- og situationsbestemte.

Det kan man godt forstå intellektuelt, men for at flytte handlinger, kræver det hjælp af sproget.

Jeg har i dette speciale fokuseret på de sproglige strukturer og deres betydning, og i den forbindelse finder jeg følgende bemærkning fra en af byens skoleledere interessant, fordi den i praksis dokumentere, hvad man i teorien finder belæg for at mene. Han giver udtryk for, at det betød utrolig meget for hans skole, da de fik et anerkendende sprog til at udtrykke sig i. – både for det psykiske- og det læringsmæssige miljø.

Med andre ord (Langs) inviterer sproglige handlinger til forskellige måder at tilskrive mening på.

Det andet spørgsmål, som jeg har været optaget af, er hvorvidt man i den anerkendende forståelse kan tale om en metode eller et menneskesyn. Ingen af de interviewede er i tvivl om, at det er en medmenneskelig forholdemåde, men som kan læres gennem f.eks. praksisfællesskaber og samarbejde. Og selvom skridtene bliver små, og *uanset hvor sort det ser ud, så vil vi altid kunne skabe en forandring ved at beskæftige os med måden, vi taler om tingene på, og ved at beskæftige os med relationerne og de systemer, vi indgår i*¹⁰⁷.

Spørgsmålet er så, om det altid vil være til det positive. Det vil jeg filosofere lidt over i det næste afsnit.

¹⁰⁷ Fra interview med Z

Sammenfattende betragtninger og vurdering

*Giv mig sindsro til at acceptere de ting, jeg ikke kan ændre.
Mod til at ændre de ting, jeg kan,
Og visdom til at se forskellen
Sindsrobønnen¹⁰⁸*

På det her tidspunkt skulle jeg gerne være kommet frem til en afklaring af det væsentligste tema, men måske fordi det er store spørgsmål, har jeg ingen entydige svar og anvisninger i forhold til, hvordan man kan forstå anerkendelse.

Det, der virkelig slider på tanken er det perspektiv, at en positiv ide - en teori og en menneskelig måde at forholde sig til andre på, også bør anskues fra en negativ vinkel.

Et kendt fænomen for forskere, som har måttet se deres ideer brugt i f.eks. krigens tjeneste, og som ifølge Batesons basic roots (jf. fig.6), vel også følger en indre logik.

I Hegels forståelse af anerkendelse ligger der implicit den historiske struktur, at humen beings har været nødt til at anerkende hinanden og deres indbyrdes magtforhold, som en realitet for opbyggelsen af samfund – det har legitimeret ens plads i såvel familien, som i samfundet og gjort én til et frit, tænkende og handlende menneske.

Men tiderne skifter, og forholdene ændrer sig hele tiden. Set ud fra et markedsøkonomisk perspektiv er anerkendelse og ressource-tænkning det helt store mantra ord, fordi det ganske enkelt er en nødvendighed for at optimere udbyttet, og så er det muligt at indføre nye managementkulturer, fordi de matcher individets individuelle behov for selvudvikling og mening med tilværelsen. Sådan hænger det også sammen.

Men der er et etiske dilemma, som udspiller sig på mange niveauer, men som primært handler om, at anerkendelse af den anden bliver en metodiske anerkendelse, hvorved det såkaldte "ligeværdige møde" slører de reelle magtforhold, hvilket forårsager et overgreb på den andens frihed og integritet. Sådan har det også været tidligere, men det som giver mig et kraftigt ubehag er, at det i denne udlægning af det anerkendende, bliver pakket ind i lyserødt papir med duft af jordbær. Det bliver, som slangen i Paradiset, for skolen er ikke længere en kulturinstitution, som er holdt uden for de markedsøkonomiske kræfter.

Psykologisk diktatur

Nogle af de værdier, som jeg tror danskere grundlæggende har tilfælles, er vores værnen om vores frihed og demokratiske rettigheder, og som borgere i et demokrati har vi svært ved at forestille os noget værre end diktaturer uden personlig frihed og retten til at tænke og ytre sig, som man vil. Det er uden tvivl ikke ønskværdigt, men man ved, hvem "fjenden" er.

¹⁰⁸ S.101 i Linder og Mortensen

Mit skrækscenarium ved den anerkendende tilgang er, at den i en cocktail af positiv metode, personlig udvikling og neoliberalistiske ledelsesformer skaber ufrihed, uigennemskuelige strukturer og skjulte magtforhold, som dobbeltbinder og handlingslammer såvel lærere som elever, så vi ender i en form for ”psykisk diktatur”, forårsaget af double binds.

Double binds¹⁰⁹ opstår, når et budskab negeres af et andet, og når konteksten hele tiden skifter. En lille drejning af skruen ses, når eleverne forventes, at tage ansvar for egen læring, og foretage frie f.eks. studievalg, som så samtidig forhindres af bureaukratiske principper (f.eks. ændringer af optagelseskriterier)

Polerne i en lærerkontekst er f.eks. at skulle opdrage til demokrati og selvstændighed, men samtidig skulle agere mellem nationale tests og uklare prøveformer, hvis resultater offentliggøres som lærerens og skolens værk, hvorved man må stå til ansvar for ”egen” handling. At konteksten ændrer sig sker, fordi regler, der er gældende det ene år, ikke nødvendigvis er det det næste, hvilket vil sige, at den decentraliserede folkeskole er blevet en brik i et spil, der til stadighed ændrer spilleregler,¹¹⁰ og udspændt mellem selvforvaltning og kontrol. Derfor forestiller jeg mig, at det kan være svært at anerkende, når man som lærer og profession ikke møder anerkendelse, men snarere disrespekt i relation til det politiske styre.

Sårbarheden

Nu er der det ved slangen i Paradiset, at den jo også lokkede Eva til at spise af Kundskabens træ, hvilket også gav en indsigt – og en sårbarhed.

Hermansen, Løw og Petersen ¹¹¹ giver udtryk for, at vi menneskers forhold til verden er sårbart, positivt forstået som et eksistentielt grundvilkår, der hele tiden handler om, at vi er nødt til at læse og tolke det, der sker i vores omverden. Det sårbare ligger i, at vi i mødet med den anden, får indsigt i, hvem vi selv er.

Som mennesket søger vi aktivt efter at overskue verden og finde mening, og det er Riccæurs opfattelse, at mødet med den anden grundlæggende vil være præget af tillid og åbenhed,¹¹² hvilket med andre ord vil sige, at det ikke er en del af vores grundvilkår at møde verden kritisk og fejlfindende, ligesom det heller ikke er menneskelig præmis, at vi skal agere med fokus på det individuelle.

Derimod kan man snarere forstå den *aktuelle semantik om autonome subjekter, selvbestemmelse og selvansvarlige individer, samt kompetente børn, som et udslag af strukturelle forandringer i det moderne samfund*,¹¹³ - træk som bliver tydeligere jo mere komplekst vores tilværelse bliver.¹¹⁴

¹⁰⁹ S271-278 i Bateson

¹¹⁰ S. 150 i Windinge

¹¹¹ S.8 i Hermansen, Løw og Petersen

¹¹² S.9 ibid.

¹¹³ s.50 Rasmussen

¹¹⁴ S.10 i Hermansen og Jensen

Sådan som jeg forstår den aktuelle sårbarhed, så hænger den netop sammen med individualiseringen og de øgede forventninger i tiden om, at vi forstår os selv som autonome, selvstændige og selvrealiserende individer. Det er helt i tidens ånd, at vi ”skaber os”, sådan som jeg har været inde på tidligere, qua de historier vi fortæller om os selv; men i det gamle paradigme forstås denne skaben sig, som et individuelt projekt, som ser bort fra det gensidige møde med den anden - og det er sårbart:

Ziehe havde for nogle år tilbage en teori om de narcissistiske unge, men set i bakspejlet, var de vel blot unge, som var på højde med samfundets udvikling. Til gengæld synes jeg henvisningen til myten om Narcissos er et ganske beskrivende billede af konsekvenserne af vores individuelle skaben os. Ecco, som var forelsket i Narcissos, kunne ikke råbe ham op, for han var kun forelsket i sig selv, så derfor var begges liv kærlighedsløse og ufrugtbare. Men i modsætning til løgplanterne narcissiser, som rent faktisk genetisk er selvbestøvende, så skabes frugtbare og indholdsrige menneskeliv ikke ved selvbestøvning og selvklapperi. Det er med Batesons ord, en *grundlæggende forkert præmis*.

For at anskueliggøre forskellen mellem det gamle og anerkendende paradigme, vil jeg forblive i løg-metaforen og inddrage en historie om tulipaner – eller udfolde det Cooperrider kalder the generative theory¹¹⁵, og som X hentyder til, når han taler om, at vi skal blive bedre til at få 1+1 til at blive 3 – desuden er det et eksempel på de anerkendende principper som værende tilstede alle på en gang, understøttende hinanden(jv.fig.9)

De genererende tulipaner

En af udfordringerne i det anerkendende paradigme er at skabe kongruens mellem de ord, handlinger og indhold, man bruger, for er ordene indholdstomme, giver de ingen mening, som vi kan handle ud fra og tage retning efter.

I min søgen efter et konkret eksempel på, hvordan netop 1+1 bliver til 3, kom jeg til at se ud i min have, hvor jeg har en version af princippet stående i fuldt flor, og selvom det ikke umiddelbart optræder i en konkret pædagogisk kontekst, er det i kraft af sine metaforiske billeder muligt, at omsætte historien til et metakognitivt perspektiv.

Sidste efterår var der mange projekter, der krævede min opmærksomhed, men en dag, hvor jeg havde besøg af min svigerdatter, spurgte hun mig, om der ikke var noget, hun kunne hjælpe mig med – det var i nuet svært at overskue, men jeg kom i tanke om, at jeg faktisk havde købt en masse flotte tulipanløg, som jeg realistisk nok ikke selv ville få puttet i jorden. Det havde hun aldrig prøvet, så hvis jeg lige ville vise hende, hvordan man gjorde det. Og det var jo nemt nok, løgene skulle bare x cm ned i jorden i forhold til deres størrelse, troede jeg, for jeg havde ikke i min vildeste fantasi forestillet mig, at man kunne pante blomsterløg på mere end én måde!

Jeg planter dem altid i grupper, men dem, som min svigerdatter har plantet, står meget mere spredte. Det er tydeligt, at der er min måde og hendes måde. Men nu holder jeg me-

¹¹⁵ S. 18 i Cooperrider og Whitney

get af min svigerdatter, så hver gang jeg ser ud i haven og ser på tulipanerne, som hun har sat, så glæder jeg mig ikke kun over blomsterne, men også over at jeg kender hende, så jeg beriges i dobbelt forstand.

Men det forunderlige er, at der ganske ubevidst også er dukket omridset af en tredje måde op, for fra en bestemt vinkel kan vi se, at det også vil være fantastisk smukt, hvis vi forsøger at blande dem – ikke kun hver vores måde, men også blander farverne, formerne og højderne. For i denne bestemte vinkel kan vi se, hvordan tulipanerne spiller sammen og får en helt anden dybde og det bedste frem i hinandens farver former og højde.

Så i år har jeg ikke længere kun en måde at plante løg på, jeg nu fået tre, men jeg har også fået ordet kombination med i mit sprogbrug.

De anerkendende udfordringer

Denne tulipanhistorie giver ikke blot en anvisning på den genererende teori, men den viser også, hvor nogle af udfordringerne ligger i det anerkendende paradigme: Der er umiddelbart min forforståelse af, hvordan fænomener optræder, samt et følelsesmæssigt relationelt aspekt. Min svigerdatter kunne have været min unge - og måske derfor usympatiske - kollega, som kunne de nye ord og lod hånt om mit arvegods. Det ville gøre det svært, at tage imod hjælp (set i relation til Batesons kulturelle forholdemåder), og måske ville vores måde at strukturere vore møder på ikke have tilladt muligheden for at spørge eller bede den anden om hjælp.

Modsat fortæller den også om en energi, og en gensidig berigelse, som ikke nødvendigvis er forbeholdt privatlivets sfære.

Derfor er det anerkendende paradigme med Lynges ord måske er *de ”vitaminer”, vi trænger til.*

Perspektivering

*Når vi lader vores lys stråle,
giver vi ubevidst tilladelse til,
at andre mennesker kan gøre det samme
Nelson Mandela¹¹⁶*

Det har været en stærk oplevelse at møde tre mennesker, som taler brændende varmt for noget de tror på. Så varmt og stærkt, at min umiddelbare tanke har været, at det her ikke kan mislykkes. Well, det er nok rigtigt, at det vil tage lang tid, men vejen er stukket af, og den ser god og bæredygtig ud.

¹¹⁶ S.13 ref. i Linder og Mortensen

Men som i enhver god historie, vil der være kræfter, der trækker den anden vej – det er jo netop, som Bruner pointerer i sine forstrukturer - det som skaber modstanden, men også styrker beslutningerne og skaber konturerne for fremtiden.

For mig er en af de danske værdier også et historisk fællesskab, hvor bevægelser nede fra har kunnet samle folk og meninger og sammen skabe konstruktioner som Grundlov og Andelsbevægelser til fælles bedste.

I nyere tid har der været folkebevægelsen mod atomkraft, men det er næppe forbilledet, for det er ikke længere i tidens ånd at definere sig i forhold til det, man er imod, nu gælder det mere om at være ”for” noget, og at finde tilknytningspunkter til noget, man har lyst til at gå ind for, ¹¹⁷ hvilket er i et anerkendende paradigmes ånd.

Når Z snakker om, at han ser de Møllehave og Grundtvig inspirerede ledere gå forrest, så skaber det et kraftigt billede af, at vi i fællesskab kan ændre på de konstruktioner, vi lever i. Ikke som en bevægelse mod regeringen og neoliberalistiske koloniseringstendenser, men som en bevægelse for medmenneskelige værdier og frugtbare fællesskaber båret af anerkendelse.

Vi er ikke kun vores egen lykkes smed, vi er også hinandens.(Stinna og Anna)¹¹⁸

¹¹⁷ S.91 Ziehe

¹¹⁸ Linder & Mortensen s. 19

Litteraturliste

- Bateson, Gregory:** *Steps to an Ecology of Mind*. The University of Chicago Press.
Chicago and London. 72 / 2000
- Bruner, Jerome** At fortælle historier – i juraen, i litteraturen og i livet.
Alinea. 1. udg. 1. oplag 2004
- Cooperrider, David
& Whitney, Diana:** *A positive Revolution in Change, Appreciative Inquiry*. / article:
www.appreciativeinquiry.org
- Cooperrider, David L:** *The Child as Agent of Inquiry*. / article:
www.appreciativeinquiry.org.
- Dall, Mads Ole &
Hansen, Solveig (red)** *Slip Anerkendelsen løs! Appreciative Inquiry i organisations-
udvikling*. Frydenlund. 1. udg. 4. oplag
- Dalsgaard, Meisner
& Voetman (Red.)** *Forvandling. Værdsættende samtale i teori og praksis*.
Dansk Psykologisk forlag. 1. udg. 5. opl 2006
- Dalsgaard, Meisner
og Voetman (red.)** *Værdsat. Værdsættende samtale i teori og praksis*. Dansk
Psykologisk forlag. 1. udg. 1. opl. 2002
- Dysthe, Olga:** *Dialog, samspil og læring*. s.109-125 Klim, pædagogiske linjer.
1. udg. 2003
- Gergen, Kenneth J** *Virkelighed og relationer*. Tanker om sociale konstruktioner.
Psykologisk forlag 2002
- Glasdam, Stinne:** *Interview. En diskussion af ligheder og forskelle i Pierre Bourdieus
og Steinar Kvaales metodeovervejelser*.
Vård i Norden. nr. 2/2005 Publ. no.76, vol.25 no.2 s.36-41
- Hansbøl, Gorm** *Anerkendelse i pædagogikken – hverken i krig eller i kærlighed*. s
77 -92 i Nielsen & Eggert Olsen(red) *Pædagogiske værdier &
politik*.
Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag 2007 1. udg. 1. opl.
- Hermansen, Mads (red.)** *Læringsledelse - løft til læring i skolen*.
Forlaget Samfundslitteratur 2007. 1. udg. 1. opl.
- Hermansen, Mads
& Jensen, Elsebeth** *Udfordringer til undervisningen – i et didaktisk perspektiv*.
Alinea 2004 - 1. udg. 1. opl
- Hermansen, Løw
& Petersen** *Kommunikation og samarbejde – i professionelle relationer*.
Alinea 2004. 1. udg., 1. opl.
- Hertz, Berit
& Iversen, Frank** *Anerkendelse i børnehøjde*.
Psykologisk Forlag A/S 2004

- Holmgren, Allan** *Spil med sproget.* p.63-79 i psykologiske grundtemaer red. Ole Løw og Erik Svejgaard. Kvan 2002
- Hornstrup, Carsten** *Appreciative Inquiry – en konstruktiv metode til positive forandringer.*
- &Loehr-Petersen, Jesper** Jurist- og Økonomforbundets Forlag.2. udg. 2. oplag 2003
- Illeris, Knud** *Læring*
Roskilde Universitetsforlag 2.rev.udg. 2006
- Jank, Werner** *Didaktiske modeller. En grundbog i didaktik.* 1.udg. 1.opl.2006
- &Meyer, Hilbert** Gyldendals lærerbibliotek
- Juul, Jesper & Jensen, Helle** *Relationskompetence –om undervisning med særlige udfordringer. i Fantastiske forbindelser – relationer i undervisning og læringssamvær.*
(red.) af Rene Kristensen. Dafola 2006. 1.udg. 1.opl.
- Knudsen, Anne m.fl.:** Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund. Billesøe og Baltzer 2002.
- Kvale, Steinar:** *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview.*
Hans Reitzels forlag.1.udg. 13.oplag. 1997
- Kongsbak, Henrik:** *Tanker fra et hyttefad – en guide til at skabe positiv udvikling i din organisation.* www.thomsonhr.dk
- Kristensen, René (red)** *Fantastiske forbindelser – relationer i undervisning og læringssamvær.*
Dafola 2006. 1.udg. 1.opl.
- Lang, Peter** *Den systemisk professionelle.*
- & Cronen, Vernon** Erhvervspsykologi vol.3 nr.2, juni 2005
- Lang, Peter, & McAdam, Elsebeth** *At skabe positive læringsmuligheder i skoler og lokalsamfund- et værktøj til anerkendelse i handling.* S. 46-55 i Fantastiske forbindelser – relationer i undervisning og læringssamvær. Red. Tom Kristensen
Dafola 2006. 1.udg. 1.opl.
- Lang, Peter** *Positive relationer i skolen.* S. 78- 90 i Relationer i skolen. Red Tom Ritchie Billesøe og Baltzer. 1.udg. 1.opl. 2006
- Laursen, Erik** *Projektpædagogik, konstruktivisme og individualisering* s. 113-142 i
Projektpædagogik i udvikling. Red. Kolmos m.fl. AAU’forlag 2002
- Laursen, Per Fibæk** *Hvordan skal man tænke om undervisning* s- 12-29 i Didaktik og kognition. Gyldendal 1999
- Linder, Anne** *Glædens pædagogik.*
- & Mortensen, Stina B.** Dafolo 2006. 1. udg. 1.opl.

- Lund, Birthe** *En lærende innovativ organisation præget af selvstændighedskultur.* (s.28-47) i Gamborg, Lindhardt og Lund (red.) Systime Academic. 1.udg. 1.opl. 2002
- Lynge, Bente** *Anerkendende pædagogik*
Dansk psykologisk forlag. 1.udg. 1.opl. 2007
- Molly, Molly Søholm & Storch** *Gensyn med domæneteorien.*
Erhvervspsykologi vol.3 nr.2, juni 2005
- Molly Søholm, Thorkild:** *Appriative Inquiry i en læringsoptik.* Publiceret opgave.
- Moos, Leif m.fl** *Evidensbaseret undervisning.* S.35-51 i Evidens i Uddannelse Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. 2005
- Olesen, Søren Gyttz** *Om dannelse, uddannelse og opdragelse.* S.82-103
i Faget pædagogik, Billesøe og Baltzer, 1.udg. 1.opl. 2008
- Pedersen, Claus Solborg:** *Anerkendelse og inkludering.*s.37-43 i *Skolen for (næsten) alle.*
Unge Pædagoger nr. 7/8 december 2004
- Qvortrup, Lars** *Kontingens, viden, læring og dannelse.* Forelæsningsnoter: Det lærende
samfund. 17.nov. 2002 upubl.
- Rasmussen, Jens** *Inklusion og eksklusion – om skolens rummelighed.*s.44-51 i
Skolen for (næsten) alle. Unge Pædagoger nr. 7/8 december 2004
- Ritchie, Tom (red.)** *Relationer i skolen. Perspektiver på liv og læring*
Billesøe og Baltzer. 1.udg. 1.opl. 2006
- Skjelboe, Helge** *Befri os fra den rummelige skole.* s.3-10 i *Skolen for (næsten) alle.*
Unge Pædagoger nr. 7/8 december 2004
- Stavros, Jaqueline M. & Torres, Cheri B.** *Positive relationer. At frigøre den værdsættende samtales kraft i hverdagslivet.* Dansk Psykologisk Forlag 2007
- Schultz Jørgensen, Per og Ertmann, Bo** *Skoletrivsel blandt de 11-15 årige børn i Danmark. Nordisk Psykologi*
1997, 49 s.258 - 279
- Tomm, Karl** *Er hensigten at stille lineære, cirkulære, strategiske eller refleksive spørgsmål.* s. 3-13 Forum 4/92
- Trond Ålvik** *Fortsatt kaos.* s. 42-54 i Dansk pædagogisk Tidsskrift nr.1 1996
- Tønnesvang, Jan** *Individets tilstedeværelse i relationer – i et pædagogisk perspektiv.*S.24-35 i *Fantastiske forbindelser – relationer i undervisning og læringssamvær.*
(red.) af Rene Kristensen. Dafola 2006. 1.udg. 1.opl.
- Wennberg, Bodil & Norberg, Sofia** *Anerkendende klasserumsledelse..*
Dafola a/s 2007. 1udg. 1.opl.
- Westbury, I.D** *Didaktik and Curriculum Studies.* In B.B.Gundem &S. Hopmann (Eds.), *Didaktik and / or Curriculum: An International Dialogue.*(pp 47-78.N.Y
- Windinge, Henrik** *Skole og samfund under omstilling. Perspektiver på skole, samfund og lærerarbejde.* Unge Pædagoger B 68 2.udg. 1.opl 2003
- Ølgaard, Bent:** *Kommunikation og økomentale systemer ifølge Gregory Bateson.* Akademisk forlag. 3.reviderede udg. 2004